

Significado e Sentido na Educação para a Humanização



STELA MILLER
SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
ÉRIKA CHRISTINA KOHLE
(Organizadoras)

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

SIGNIFICADO E SENTIDO

STELA MILLER
SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
ÉRIKA CHRISTINA KOHLE
ORGANIZADORAS

SIGNIFICADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2019



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- S578 Significado e sentido na educação para a humanização / Stela Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Érika Christina Kohle, organizadoras. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019.
354 p. : il.
Textos em português, textos em espanhol e textos em inglês
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7249-035-1 (impresso)
ISBN 978-85-7249-036-8 (digital)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8>
1. Educação humanística. 2. Significação (Psicologia). 3. Educação - Filosofia. 4. Ensino - Metodologia. 5. Educação e Estado. I. Miller, Stela. II. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. III. Kohle, Érika Christina.
-

CDD 370.112

Copyright © 2019, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Armando Marino Filho 09

APRESENTAÇÃO

*Stela Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e
Érika Christina Köhle* 13

PARTE I - SIGNIFICADO E SENTIDO – QUESTÕES CONCEITUAIS

Sobre Marx – a presença de Hegel e o lugar das determinações-da-
reflexão (Reflexionsbestimmungen) para uma teoria genética
acerca da constituição do sujeito
Jesus Ranière 23

Significado y sentido: fundamentación teórica en Marx y en la
teoría histórico cultural
Diego Jorge González Serra 37

Significado e sentido em Jakubinskij, Volochinov, Medviédev e Bakhtin
Dagoberto Buim Arena 55

**PARTE II - O SIGNIFICADO E O SENTIDO COMO CONCEITOS
PARA A REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO**

Discursive pattern recognition and production vs. dialogic meaning making in education <i>Eugene Matusov</i>	83
Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental <i>Greice Ferreira da Silva</i>	115
Sentido e significado: conceitos instáveis no processo de aprender a ler e a escrever <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	133
Significados e sentidos e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil <i>Cláudia Aparecida Valderramas Gomes</i>	161
Significado e sentido da metodologia de trabalho com o desenho na educação infantil: desenvolvimento da atividade criadora <i>Yaeko Nakadakari Tsubako</i>	173

PARTE III - SIGNIFICADO E SENTIDO E A ATIVIDADE DE ESTUDO

Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental <i>Flávia da Silva Ferreira Asbahr</i>	195
Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo <i>Idania B. Peña Grass</i>	213
Modo de organização de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico no contexto da atividade de estudo <i>Josélia Euzébio da Rosa</i>	237

Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade
Andréa Maturano Longarezi 257

A atividade de estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da teoria da subjetividade
Roberto Valdés Puentes; Cecília Garcia Coelho Cardoso;
Paula Alves Prudente Amorim 291

**PARTE IV - SIGNIFICADO E SENTIDO E A QUESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
RELATIVAS À ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

Políticas educacionais relativas à atuação de professores e a questão do ensino apostilado: que sentido isso tem?
Suely Amaral Mello 313

Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido
Olavo Pereira Soares 327

SOBRE OS AUTORES 345

PREFÁCIO

Podemos considerar a aventura humana a partir do salto do estado de natureza à sociedade e cultura, do sentido biológico à consciência, da existência singular para a comunitária como um processo criativo de novas formas de existência. Assim, por meio da transformação das coisas e da sua autotransformação, em unidade, coexistência e contradição com o mundo, o homem busca e cria sentidos tanto para a existência daquele como para a sua própria. A produção e reprodução dessa aventura significativa ocorre principalmente pelo processo educativo.

Neste livro temos um encontro com estudiosos preocupados, portanto, com a efetividade do ensino e desenvolvimento humano dos estudantes. Esses pesquisadores fazem importante pergunta definida por saber como os estudantes se ligam ao que estão fazendo e como isso afeta a sua vida. Por isso, uma resposta sobre quais significados e sentidos resultam da sua atividade é muito importante para orientarmos os processos de ensino a ponto de que os estudantes se envolvam positivamente com a aquisição dos conhecimentos e bens culturais que lhes dará autonomia para assumir a sua sociedade.

A atividade educativa, no entanto, enfrenta condições muito adversas nos dias atuais e que põem em risco a melhor humanização para todos. Esta, sendo histórica e cultural, pode ocorrer por muitos vieses

teóricos, práticos e éticos. Podemos intencionalmente objetivar uma formação prática e instrumental, mas também uma que seja crítica e formadora da consciência em níveis os mais elevados nos sujeitos do processo educativo. É possível, então, uma educação para a liberdade e para uma sociedade justa.

Este livro traz para o centro da atividade humanizadora o processo de significação, a atividade, a linguagem e o diálogo, que coincidem com a formação/transformação das relações dos indivíduos com o seu mundo como sujeitos históricos e socioculturais. Essa transformação das relações dos indivíduos por meio da significação se pode nominar de ensino/aprendizagem, e é fundamentalmente por meio desse processo que eles dão o salto qualitativo do ser biológico para o sócio cultural, da singularidade individualista para a consciência comunitária, da natureza para a liberdade criadora de novas formas de existência.

É considerado que a significação que decorre da transformação da natureza resulta em signos portadores de significados sociais e sentidos pessoais. Não são, como se pode ver nos capítulos que se seguem, três coisas, mas uma unidade representativa das vivências dos sujeitos nas atividades sociais. No entanto, manifestam-se de diferentes formas a depender de qual seja a objetivação que evidencia o lugar que o indivíduo ocupa como sujeito desse processo. Assim, significados e sentidos podem se expressar como conhecimento em atividades práticas ou como sentimentos e emoções quando a personalidade ocupa o centro da relação.

Como veremos também, as formas de objetivação dos significados e sentidos pessoais podem ocorrer em clara contradição com a realidade objetiva, como manifestação de conflitos entre o caráter social e o pessoal das relações que, por isso, podem levar a formas incoerentes de existência, ao sofrimento psicológico. A significação no processo educativo pode criar deformações no sistema psicológico que comprometem a humanização, a apropriação consciente dos conhecimentos. Isso pode ocorrer a ponto de que conhecer para além da instrumentalidade prática, necessária para a manutenção cotidiana da vida, não tenha mais um sentido positivo, às vezes um sentido estranhado, e não seja motivador para os sujeitos.

Poderíamos, por isso, nos perguntar por que é tão comum o abandono da atividade escolar. Ou, que sentidos pessoais para o conhecimento estão se formando nos sujeitos estudantes? Na busca da solução desse tipo de problema criado por nós nas crianças, é comum culpabilizá-las, atribuindo a elas um defeito biológico, à família a sua má constituição, aos professores a sua formação, à pobreza como condição. Essas peculiaridades das análises da atividade educativa não são sem importância, mas ao recobramos a ideia marxiana de que, na atividade social, a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se apresenta a nós a universalidade que pode dar sentido a essas particularidades. Veremos que é na organização da atividade escolar e de estudo, no uso da linguagem, da palavra e do lugar que a criança ocupa no ensino/aprendizagem que poderemos encontrar qual seria a significação como relação necessária à formação de significados e sentidos coerentes com a motivação e o desejo para a apropriação da cultura mais desenvolvida.

Toda atividade humana é dotada de sentido e significado; assim, podemos considerar os sentidos particulares das atividades, as suas especificidades, que sentidos específicos queremos intencionalmente produzir, por exemplo, em uma atividade educativa, dependendo do período de desenvolvimento em que se encontram, e quais são possíveis aos aprendizes. Como veremos, significados e sentidos são “fluidos”, “instáveis”, dependem de contextos, situações, condições e vivências. Por isso, são históricos tanto no plano social quanto no individual e podem apresentar discrepâncias, divergências, contradições e conflitos entre si, mas também concordância, aceitação e/ou adaptação passiva do sujeito. No conjunto, os capítulos nos mostrarão a diversidade de considerações teóricas e possibilidades para pensarmos os sentidos e significados.

A escola como instituição produz, por exemplo, significados e sentidos como sendo os necessários à aprendizagem da língua materna, a atividade de estudo e disciplinas. Estes, no entanto, podem ser pensados ou presumidos sem nenhuma participação dos estudantes, podem ser impostos por meio da autoridade dos professores, orientadores, coordenadores e direção da escola. O padrão monológico de discurso pode orientar a existência das crianças sem considerar suas necessidades. Pode, por exemplo,

limitar quais tipos de manifestações emocionais podem existir ali, e se essas têm motivos aceitáveis pelos educadores para acontecerem justamente no momento em que devem aprender sobre conhecimentos.

Que tipos de enunciação dos sujeitos o modelo pedagógico viabiliza ou aceita como válidos na atividade escolar? Qual é o valor dos sentidos que as crianças manifestam na situação de ensino? Quais sentidos pessoais da aprendizagem escolar são aceitáveis nas crianças? O que ocorre com o sentido pessoal da atividade quando este se forma por obediência ao adulto? É possível na atual escola a criação do sentido de autoria? Que valor tem esse sentido para a atividade de estudo?

Sabemos que, de fato, os significados sociais preexistem às crianças e a sua apropriação pode adquirir o sentido de reprodução tal qual as relações de poder os condicionam. A riqueza da discussão que veremos a seguir é tão provocativa e profícua que poderíamos criar questões e perguntas por muito tempo. Mais ainda, buscar e propor, por meio dela, encaminhamentos para essa problemática. A questão da criação de sentidos pessoais é tão significativa para a aprendizagem e formação dos sujeitos que põe em xeque o próprio sistema escolar. Esperamos que a leitura possa ser proveitosa e reclamar de nós educadores e professores a nossa responsabilidade ética com as crianças, um posicionamento claro e intencional na superação da alienação que os sentidos criados por nós podem gerar.

Armando Marino Filho

APRESENTAÇÃO

A relação significado-sentido tem sido posta como tema de pesquisas recentes por pesquisadores dos diversos segmentos de formação e atuação na área da Educação. Motivados por questões que têm caracterizado, mais recentemente, o mundo da escola, tais como o baixo rendimento cognitivo dos alunos, as inúmeras situações de intolerância e violência que aparecem no interior dessas instituições, a desmotivação dos alunos, a redução e os limites postos aos materiais de estudo que são impostos à rede pública estadual de ensino, o impacto das mídias e novas tecnologias no mundo atual, dentre outros fatores, muitos desses pesquisadores buscam responder a essas problemáticas por meio do estudo das relações entre significado e sentido pensando em uma educação que, de fato, desenvolva os estudantes, ou seja, que provoque neles as mudanças qualitativas requeridas à formação de sua subjetividade, sua consciência e sua personalidade, em suma, uma educação humanizadora.

Educadores com essa preocupação foram convidados a expor os resultados de suas pesquisas na 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional da Teoria Histórico-Cultural, realizado em 2018, que teve como tema **SIGNIFICADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO**, trazendo suas contribuições a um debate que se faz a cada dia mais necessário, mais urgente, a fim de que possamos

encontrar alternativas para repensar os processos de ensino e de aprendizagem que são efetivados em nossas escolas.

A compreensão desses fenômenos torna-se, assim, um fator fundamental para a condução dos processos de ensinar e de aprender que envolvem os atores centrais do processo educativo escolar: professores e alunos, respectivamente. A contribuição principal desta coletânea é apresentar análises teóricas sobre tais fenômenos visando a criar subsídios para a reflexão e organização de atividades voltadas ao processo de humanização.

Considerando as diversas análises feitas durante o evento, a coletânea foi organizada em quatro partes intituladas: *Primeira Parte - Significado e sentido – Questões conceituais*; *Segunda Parte - O significado e o sentido como conceitos para a reflexão sobre metodologia de ensino*; *Terceira Parte - Significado e sentido e a atividade de estudo* e *Quarta Parte - Significado e sentido e a questão das políticas educacionais relativas à atuação de professores*.

Em sua primeira parte, intitulada “SIGNIFICADO E SENTIDO – QUESTÕES CONCEITUAIS”, estão os artigos de Jesus Raniéri, Diego Jorge González Serra e Dagoberto Buim Arena.

Abrindo a coletânea, o texto de Jesus Raniéri, “**Sobre Marx – a presença de Hegel e o lugar das determinações-da-reflexão (*reflexionsbestimmungen*) para uma teoria genética acerca da constituição do sujeito**”, apresenta ao leitor a busca da origem da concepção de Marx sobre a cognição humana e seus reflexos nos seus estudos referentes à constituição do capital e suas relações na sociedade. A partir da contribuição de Lukács, Raniéri procura estabelecer elos racionais entre Hegel e Marx, em especial no que tange à discussão sobre a origem da reflexão, ou seja, “nenhuma ordem genética vem de fora do ser, cabendo à ferramenta filosófica compreender de maneira adequada (de acordo com a constituição do objeto) quais forças dão amparo e identidade ao que está sendo estudado, sendo que o nódulo central destas forças sempre será a contradição, elemento ineliminável do próprio devir.”

Em seu artigo “**Significado y sentido: fundamentación teórica en Marx y en la teoría histórico-cultural**”, Diego Jorge González Serra, professor e pesquisador cubano, discute os conceitos *significado e sentido*, a

partir de três princípios: 1) a unidade dialética entre teoria e prática; 2) o método dialético e materialista baseado na prática; 3) a unidade dialética da filosofia, ciência e desenvolvimento humano. De modo didático, explicita a estrutura interna da personalidade, da subjetividade e do sentido e significado e demonstra que deve ser concebida e analisada a partir da interação do sujeito com o meio externo, objetivo, nas relações sociais, na unidade da psique com a atividade, da qual surge e pela qual transforma a personalidade e a subjetividade do sujeito, por meio da regulação de sua atividade externa e interna. O autor enfatiza a importância da gênese do sentido e significado, derivado tanto da interiorização do reflexo da vida social do sujeito, como da própria estruturação de sua personalidade, para uma visão mais plena para compreensão do ser humano no mundo atual.

Dagoberto Buim Arena escreveu **“Significado e sentido em Jakubinskij, Volochinov, Medviédev e Bakhtin”**. Nesse artigo, estabelece as principais relações entre os conceitos desses estudiosos russos e os articula com problemas relacionados ao ensino da linguagem escrita. Dialoga, também, com alguns de seus comentadores atuais para discutir o tema central que deságua na assunção de que há uma gênese ininterrupta de criação de sentidos quando da formulação de enunciados em ambientes de troca social, porque os sentidos têm o caráter da manifestação concreta, como o diálogo e o enunciado, enquanto o significado, o monólogo e a enunciação ocupam a esfera da abstração. Entrando pelas brechas dos pensamentos de quatro estudiosos russos e alinhavando-os, o texto aponta para a relação dialética entre significados e sentidos não limitada ao signo, mas ampliada para o enunciado, considerado como a unidade na totalidade dos sentidos.

A segunda parte, intitulada **“O SIGNIFICADO E O SENTIDO COMO CONCEITOS PARA A REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO”**, é composta por cinco artigos que nos permitem refletir sobre qual é a relação que pode ser estabelecida entre os conceitos de significado e sentido e a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis de escolarização. Encontram-se, nesta parte, os artigos de Eugene Matusov, Greice Ferreira da Silva, Adriana Pastorello Buim Arena, Cláudia Aparecida Valderramas Gomes e Yaeko Nakadakari Tshako.

No artigo **“Discursive pattern recognition and production vs. Dialogic meaning making in education”**, Eugene Matusov desenvolve a tese de que o aprendizado na escola convencional envolve principalmente o reconhecimento de padrões e a produção de padrões ocasionalmente atravessados por um processo dialógico de constituição dos significados, pondo em questão o trabalho realizado pelas escolas convencionais cujos alunos são conduzidos à prática de habilidades e de conhecimentos já prontos, de acordo com a demanda de seus professores, em vez de serem autores de sua própria educação, aprendizado e conhecimento. E termina seu artigo indagando por que uma pedagogia de reconhecimento/produção de padrões alienados da escolarização convencional ainda continua sendo tão prevalente no passado e no presente de nossa sociedade.

Greice Ferreira da Silva, no artigo **“Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”**, realiza uma reflexão acerca de alguns aspectos referentes à ação docente e à aprendizagem das crianças as quais, em interação com seus pares e com o professor, apropria-se dos significados culturais e atribui sentido às suas experiências e a tudo que aprende. Nesse contexto, discute o processo de aprender a ler e aprender a escrever, fazendo a crítica ao ensino da escrita com foco nos aspectos formais do sistema linguístico e defendendo o ensino da língua em seu funcionamento, para que a criança estabeleça relações com ela e por meio dela e seja, com isso, capaz de usá-la nos mais diversos contextos da sua realização concreta, nas diferentes formas de comunicação verbal que o sistema em uso permite realizar.

“Sentido e significado: conceitos instáveis no processo de aprender a ler e a escrever” foi escrito por Adriana Pastorello Buim Arena. Nesse artigo, a autora elabora uma reflexão sobre a metodologia do ensino da língua materna, a partir do pressuposto de que há uma dicotomização no trabalho docente quando os conceitos *sentido* e *significado* são pensados fora do conceito de *signo*, acarretando implicações para as questões metodológicas do trabalho pedagógico. Com base nesse pressuposto, a pesquisadora propõe o ensinar a escrever e a ler a partir de discursos múltiplos inseridos em situações reais de ensino, uma vez que essa atitude põe em marcha o processo de significação dos signos com seus sentidos e significados relativamente estáveis.

No artigo **“Significados e sentidos e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil”**, Cláudia Aparecida Valderramas Gomes enfocou a atividade de estudo dos professores e professoras – em formação inicial e continuada para a educação infantil – e sua repercussão na constituição de significados efetivos para a objetivação plena da atividade docente – como processo autorregulado, consciente e criativo – em que esses profissionais ampliam e elevam sua individualidade ao se apropriarem de elementos teóricos capazes de suscitar seus processos criativos. Problematiza a finalidade da atividade de estudo, tendo em vista a atividade docente com as crianças na educação infantil.

Yaeko Nakadakari Tshako, em seu artigo **“Significado e sentido da metodologia de trabalho com o desenho na educação infantil: desenvolvimento da atividade criadora”**, leva em consideração a distinção entre significado e sentido para fazer uma reflexão sobre o ensino do desenho na Educação Infantil. Analisa dados gerados durante sua pesquisa de Mestrado, que teve como objeto um trabalho de educação continuada realizado com professores de crianças pré-escolares, cujo foco foi o ensino do desenho como linguagem, objetivando a superação de metodologias que costumeiramente conduzem a processos realizados por meio de cópias da lousa, pinturas em desenhos prontos, cópias de desenho de livros didáticos, desenhos com régua geométrica, enfim, práticas que resultam em desenhos estereotipados, sem qualquer traço de atividade criadora e, portanto, sem o estímulo à autoria.

A terceira parte, denominada **“SIGNIFICADO E SENTIDO E A ATIVIDADE DE ESTUDO”**, apresenta-nos cinco artigos cujo foco é a atividade de estudo, vista em suas bases teóricas e metodológicas, voltada à formação do estudante do ensino básico. Esta parte traz os artigos de Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Idania B. Peña Grass, Josélia Euzébio da Rosa, Andréa Maturano Longarezi e o de Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr escreve **“Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental”**. Nesse artigo, apresenta algumas reflexões teóricas sobre as relações entre o processo de atribuição de sentido à atividade de estudo pelos estudan-

tes e a organização do ensino. O texto foi dividido em três momentos. No primeiro, a autora apresenta o conceito de sentido pessoal que constitui o fundamento de suas reflexões. Em um segundo momento, desenvolve duas teses que considera centrais nessa discussão: 1) compreender o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino; 2) para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano. Ao final, a autora apresenta algumas decorrências pedagógicas das discussões feitas, especialmente no campo da metodologia de ensino: o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem e o papel da organização das ações pedagógicas na produção do sucesso escolar.

Idania B. Peña Grass, no texto **“Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo”**, busca problematizar a atividade de estudo no contexto virtualizado das novas tecnologias e seu impacto para o desenvolvimento psíquico do ser humano e para a educação. Em sua visão, as novas ferramentas apresentam dupla função, são tecnológicas e psicológicas ao mesmo tempo, carregando inúmeros signos e com certo grau de autonomia em relação ao sujeito, trazendo uma situação metodologicamente nova, que requer novos estudos da teoria histórico-cultural para os novos desafios da realidade social.

Josélia Euzébio da Rosa, com seu artigo **“Modo de organização de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico no contexto da atividade de estudo”**, convida o leitor a refletir sobre a organização da atividade de ensino a partir da Atividade Orientadora de Ensino e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, tendo o ensino de Matemática como foco, problematizando teórica e praticamente um conjunto de situações desencadeadoras de aprendizagens, realizadas junto a estudantes do ensino fundamental, com resultados significativos tanto para professores como para alunos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico desses sujeitos.

“Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade” foi escrito por

Andréa Maturano Longarezi, que nesse artigo problematiza os motivos na estrutura da atividade por meio da conceituação do significado e do sentido na Atividade de Estudo, considerando o sujeito em sua totalidade simbólico-emocional e que a força mobilizadora do humano no processo de constituição da psique individual e social está nos diferentes motivos implicados em sua atividade. Ou seja, os motivos são mobilizadores do pensamento e das emoções e, portanto, potencializadores do desenvolvimento do sujeito. Significados e sentidos devem ser vistos como unidade da atividade humana representante da produção histórico-cultural do homem que se expressam no conceito, por meio da palavra. Nessa perspectiva, a significação social se constitui significação individual pelo processo de apropriação, e é nessa dimensão que se constitui o sentido pessoal. As significações, dadas socialmente, são apropriadas pelo homem no processo de humanização.

O artigo **“Atividade de estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da teoria da subjetividade”**, escrito por Roberto Valdés Puentes; Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim, objetiva, por um lado, apresentar os aspectos mais relevantes da Didática Desenvolvimental da Atividade, por meio da análise das principais contribuições teóricas e metodológicas de V. V. Repkin; e, por outro, avaliar criticamente as limitações teóricas dessa concepção à luz dos pressupostos da Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey que aporta recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos fundamentais para a constituição de uma visão crítica acerca da relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A quarta parte, intitulada **“SIGNIFICADO E SENTIDO E A QUESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À ATUAÇÃO DE PROFESSORES”** traz a contribuição de dois pesquisadores, Suely Amaral Mello e Olavo Pereira Soares, para o entendimento de como têm sido conduzidas as questões relativas ao material de estudo das crianças quando inseridas nos processos educativos.

Suely Amaral Mello, no artigo **“Políticas educacionais relativas à atuação de professores e a questão do ensino apostilado: que sentido isso tem?”**, debate as políticas educacionais relativas à atuação de professo-

res e a tendência do ensino apostilado, partindo do pressuposto de que, por meio da atuação intencional do docente, a criança aprende a atribuir à escola e ao conhecimento sentidos que condicionam a formação de motivos para sua atividade, e, mais tarde, a constituir, com autonomia, a atividade de estudo e a sua relação com a escola, com o estudo, com o conhecimento e com a vida. A autora salienta o impacto que a atuação docente voltada à efetivação de um ensino que seja desenvolvente tem na constituição da pessoa, na formação e no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, em contraste com o apostilamento que, orientado pelas concepções velhas, do senso comum, sacrifica a infância e suas formas de se apropriar do mundo e das qualidades humanas nele presentes, ensinando às crianças um sentido de escola em que aprender é sinônimo de produzir resultados, sem se criar a paixão pelo conhecimento que é essencial para a formação das máximas qualidades humanas nas novas gerações.

Olavo Pereira Soares, em seu artigo **“Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido”**, discute os modelos de “ensino apostilado” que continuam sendo implantados no Brasil, dividindo seus argumentos em duas partes. Na primeira, elabora uma síntese em busca da compreensão do ensino apostilado no contexto amplo da didática em sua trajetória histórica; na segunda, põe em debate e analisa as alternativas apresentadas pelos teóricos e didatas vinculados à perspectiva Histórico-Cultural, que permitem repensar a didática escolar, delineando uma compreensão da didática como parte de uma totalidade e argumentando como a mudança em sua concepção pode trazer transformações positivas para as práticas escolares.

Stela Miller

Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

Érika Christina Köhle

PARTE I

SIGNIFICADO E SENTIDO – QUESTÕES CONCEITUAIS

SOBRE MARX – A PRESENÇA DE HEGEL E O
LUGAR DAS DETERMINAÇÕES-DA-REFLEXÃO
(*REFLEXIONSBESTIMMUNGEN*) PARA UMA TEORIA
GENÉTICA ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Jesus Ranière

Faz algum tempo já que temos concentrado nossas pesquisas na concepção que Marx tinha da cognição humana. E o porquê desta cognição ter ressonância metodológica nos estudos que ele empreendia a respeito da constituição histórica do capital, a relação social de produção *capital*. Na medida em que a relação Marx-Hegel é bastante assinalada por inúmeros autores, mas nem sempre convenientemente estudada, o apoio nas contribuições de Lukács sempre foi o lugar de onde partimos para tentar minimizar a dificuldade que sempre representou o enfrentamento direto com a teoria hegeliana, ainda que seja praticamente impossível associar Hegel e Marx exclusivamente a partir da interpretação e entendimento de um terceiro autor. Não há escapatória: só se faz ciência de algo, conhecen-

do a própria coisa e nenhuma ferramenta se antepõe ao objeto. Em outras palavras, deixemos tanto Hegel quanto Marx falarem por eles mesmos.

De qualquer forma, porém, Lukács nos ajuda nessa empreitada. Como sua interpretação de mundo é formada pela possibilidade de interconexão entre elos racionais, e para o caso de Hegel esta interpretação de Lukács está sedimentada pelo nascente posto e polarização representada pela burguesia europeia a partir da Revolução Francesa, o papel atribuído à razão por Hegel o coloca como autor central para uma compreensão adequada do devir – entre uma posição romântica que entendia que o futuro devia se espelhar no passado e uma visão de futuro que não via razão alguma na fase decadente do Iluminismo, a contribuição da teoria hegeliana foi fundamental para a compreensão de que a razão está presente mesmo naquilo que, aparentemente, não tem razão alguma, na medida em que nenhuma ordem genética vem de fora do ser, cabendo à ferramenta filosófica compreender de maneira adequada (de acordo com a constituição do objeto) quais forças dão amparo e identidade ao que está sendo estudado, sendo que o nódulo central destas forças sempre será a contradição, elemento ineliminável do próprio devir.

A filosofia de Hegel não é compreensível sem esta dupla delimitação: domínio e prioridade ontológica da razão, num mundo formado pela Revolução Francesa, ou, mais concretamente, pelo matiz um tanto diferente com que Napoleão a realizou. Esse tipo de realização da revolução confronta toda a Europa com o problema da sociedade burguesa em expansão: em sua contraditoriedade imanente, numa nova realidade, em face da qual o reino iluminista da razão – enquanto centro do pensamento filosófico – necessariamente falharia de imediato [...] a reação mais simples e direta a esse novo estado de coisas foi negar à razão toda relevância ontológica. A *irratio*, que o romantismo propõe como substituto, denuncia a contraditoriedade da situação mundial do presente e busca um caminho olhando para trás, para o passado entendido como terreno de uma harmonia supostamente verdadeira, ainda pré-contraditória. Uma reação diversa tem os pensadores que concebem o presente novo como transição para um reino da razão, dali por diante autêntico, que superará as contradições atuais: é o caso de Fichte, que considera o seu tempo a ‘época da completa pecaminosidade’ e vê brilhar, para além dela, a imagem futurista do efetivo reino da razão. A posição particular de Hegel entre esses dois extremos consiste em que ele pretende demonstrar filosoficamente que o próprio

presente é um reino da razão, o que forçosamente eleva a contradição à condição de categoria ontológica e lógico-gnosiológica central. Hegel não é de modo algum o primeiro dialético consciente entre os grandes filósofos. Mas é o primeiro – após Heráclito – para quem a contradição forma o princípio ontológico último, e não algo a ser de algum modo filosoficamente superado, como ainda era o caso na ‘intuição intelectual’ de Schelling. A contraditoriedade como fundamento da filosofia e, em combinação com isso, o presente real como realização da razão constituem, por conseguinte, os fundamentos ontológicos do pensamento hegeliano. Essa combinação faz com que lógica e ontologia concresem em Hegel num grau de intimidade e de intensidade até então desconhecido. (LUKÁCS, 2012, p. 175)¹.

O cuidado dispensado por Hegel às categorias modais, o trato teórico meticuloso, revela que o uso de ferramentas científicas (ele entendia sua própria filosofia como constituindo uma *Wissenschaft*, ou seja, possibilidade real de conhecimento do todo, no sentido mais amplo do termo) não se limita ao universo da cognição (que se ambienta, reproduz e resolve na tríade ser-essência-conceito), sendo que é altamente relevante para o próprio método a unidade entre processualidade e devir, a fim de que o real possa ser desvendado, ou seja, mais importante que o próprio ser é o processo que sobre ele atua, na medida em que esse atuar é constituinte daquele ser. “Sendo assim, o pensamento não pode estar separado do processo verdadeiro de engendramento do real – e o método dialético não é outra coisa do que a reconstituição metódica, no plano do pensamento categorial, da gênese concreta da realidade”². Por ter sempre como pano de fundo essa busca universal, uma vez que o próprio movimento do ser tem caráter generalizador, é que a teoria hegeliana empreende a reflexão lógica acerca da unidade entre história humana e natureza – um sistema que se ancora na necessidade de conhecer a gênese do ser que se desdobra em essência e, depois disso, reflete a si mesmo em consciência objetiva responsável pelo condicionamento de todo o restante das existências, uma vez que é essa a forma em que elas mesmas assentam como desenvolvimento. Se a realidade se coloca como resultado *necessário* de um processo, o conteúdo desse seu desenvolvimento pode

¹ Cf. LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. Tomo I, p. 175.

² Cf. GIACOIA JUNIOR, O. Prefácio. In: RANIERI, J. *Trabalho e dialética*. Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 8.

ser conhecido racionalmente como percurso genético, numa unidade em que atuam empiria e reflexão. O mundo está no ser e este contribui para a formação do universo exterior, ou seja, tudo aquilo que é *essencial*, enquanto identidade e necessidade, mostra-se como resultado do próprio ser e não do pensamento, cuja obrigação é captar a relação entre objetividade e subjetividade, fornecendo o resultado como categoria lógica para a apreensão do conjunto do processo. E é para isso que servem as *determinações-da-reflexão* (*Reflexionsbestimmungen*), processos que são preenchidos por categorias que serão também amplamente recuperadas por Marx para a apreciação do conteúdo do capital em seu movimento.

Cabe aqui não uma nota, mas um esclarecimento. A grande importância em traduzir *Reflexionsbestimmungen* por determinações-da-reflexão³ ao invés de determinações reflexivas⁴ é que estaremos, em primeiro lugar, obedecendo ao conteúdo do termo conforme ele aparece em alemão. Ainda

³ O tratamento metodológico a respeito do lugar das determinações-da-reflexão é importantíssimo para que compreendamos de maneira medianamente adequada qualquer um dos três autores com os quais estamos aqui lidando, do ponto de vista da composição daquilo que se entende por dialética, mas somente Hegel dedicou ao tema parágrafos e parágrafos para mostrar como o pensamento se apropria do real e o reproduz em termos abstratos e, aí sim, reflexivos. A referência pode ser encontrada em Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830) – mit den mündlichen Zusätzen*. Frankfurt, Suhrkamp, 1986, 3 volumes, especialmente o primeiro volume, intitulado *Wissenschaft der Logik*, parágrafos 112 a 159 referentes à doutrina da essência (*Die Lehre vom Wesen*). A seção de interesse é a segunda, “A doutrina da essência”, e todo o item ‘A’ (A essência como fundamento da existência) é de grande importância para entendermos melhor a compreensão que o próprio Marx tinha do processo cognitivo. É bom que se registre que Marx dedicou, no conjunto da obra, pouquíssimas linhas ao tema – e talvez não seja gratuito que não somente a terminologia, mas em linhas gerais a própria compreensão hegeliana do fenômeno da razão e do entendimento, tenha permanecido como fundamento da teoria de Marx. A edição completa da *Enciclopédia das ciências filosóficas* saiu em português pela editora Loyola, com tradução de Paulo Meneses.

⁴ A título de exemplo, podemos citar a seguinte passagem a partir do texto de Marx em alemão, subtraída de *O capital*, comparando este original com duas traduções bastante atuais, a primeira em português e a segunda em italiano. Nas três edições o trecho é o da nota 21 do primeiro capítulo do livro I, “A mercadoria”: “Es ist mit solchen Reflexionsbestimmungen überhaupt ein eigenes Ding. Dieser Mensch ist z.B. nur König, weil sich andre Menschen als Untertanen zu ihm verhalten. Sie glauben umgekehrt Untertanen zu sein, weil er König ist” (MARX, K. *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. In: *Karl Marx & Friedrich Engels Werke*, Band 23, Buch I, Berlin: Dietz Verlag, 1962. p. 72 – “Isso é algo próprio de tais determinações-da-reflexão em geral. Este homem, por exemplo, é rei porque outros homens se relacionam com ele como súditos. Eles acreditam ser súditos, ao contrário, porque ele é rei” – tradução nossa). “Tais determinações reflexivas estão por toda parte. Por exemplo, este homem é rei porque outros homens se relacionam com ele como súditos. Inversamente, estes creem ser súditos porque ele é rei” (MARX, K. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 134). “È questa una stranezza tipica della determinazione delle riflessioni in genere. Questo uomo per es. è re solo perché altri uomini si rapportano a lui come sudditi. Essi credono, viceversa, di essere sudditi perché lui è re” (MARX, K. *Il capitale. Critica dell’economia politica*. In: *Opere di Marx ed Engels*, volume XXXI, libro primo, Roma: Editori Riuniti, 2012. p. 68). Cumpre lembrar também que o próprio Lukács (*Ontologia dell’essere sociale*, trad. It. di A. Scarponi, Roma: Editori Riuniti, 1976, vol. I, p. 225) atribui a Hegel como sendo sua “mais importante descoberta metodológica” o desenvolvimento das determinações-da-reflexão. Cf. Cesarale, Giorgio. Op. cit., p. 08.

que haja um certo vício em edições brasileiras de tomar a reflexão por reflexividade (uma orientação da ação que vai do objeto ao sujeito), entendemos que a intenção original é apontar como ponto de partida a oportunidade subjetiva de incorporação dos objetos materiais, na medida em que somente assim será possível partir do pressuposto de que um mínimo de aporte genético, do ponto de vista biológico, é necessário para que a abstração aconteça – considerar que as determinações são reflexivas é considerar que o objeto (que pode ser matéria, mas não necessariamente consciência) sempre tem precedência, deixando em segundo plano a compleição subjetiva dos próprios sujeitos que refletem. E do ponto de vista da organização genética do ser social, é necessário que alguma apreensão subjetiva seja historicamente possível para que a consciência reúna em modelos abstratos a constituição objetiva do mundo exterior. E isso acontece porque simplesmente não é possível qualquer compreensão da conformação do real sem que um mínimo de capacidade de reflexão (no sentido de nossa capacidade de homogeneizar e generalizar abstratamente) esteja presente.

Nesse sentido, determinações-da-reflexão aparecem como o conteúdo de um confronto originário entre o ser humano e seu ambiente exterior. A apreensão humana principia com o deparar-se com o outro exterior (não é à toa, portanto, que em alemão a palavra *objeto* seja *Gegenstand*, ou o estar contra aquilo que fica defronte) e a retenção dessa experiência acontece exatamente da forma como esses objetos surgem, ou seja, imediata e isoladamente. A imediatez daquilo que aparece, fenômeno, tende, porém, a tornar-se o seu contrário, na medida em que a diferença visível de cada singularidade permite aos objetos uma relação de reciprocidade mútua ancorada justamente nas diferenças entre eles, diferença que se institui a partir de suas particularidades – e essa relação pode ser acompanhada pela consciência que, por sua vez, reflete sobre elas, conhecendo aquilo que são a partir de cada identidade espelhada em e na sua relação com outros singulares. Trata-se de determinações oriundas da reflexão, da acomodação do ser exterior mundano em espaços abstratos constituídos pela consciência humana que reflete. Quer dizer, se a determinação fosse puramente reflexiva não teríamos como saber qual o processo que, em si, conformou o próprio objeto para que ele passasse a ser objeto do conhecimento, aparecendo

o sujeito somente como componente prático-empírico das determinações oriundas do mesmo objeto.

Como o singular só pode ser constatado a partir de seus predicados, reconhecidos que são pelo ato de refletir, a realidade toda está em contato consigo mesma, na medida em que qualquer elemento sensível é distinto de si mesmo na relação de alteridade que o identifica. O papel da consciência que reflete é o de reproduzir conceitualmente o conteúdo do mundo material por meio do reconhecimento da predicação, ou seja, reconhecer o que de *dialético* há no mundo material ao perceber que o singular, no seu excluir de si o outro, refere-se a ele e dele depende e, nessa medida, vai além de si mesmo – o singular é mediatizado pelo outro e tem no interior de si, por isso, as propriedades daquilo que o define enquanto diferença⁵. O “vir a ser” que se refere a outro é, assim, o primeiro passo na identificação possível da singularidade imediata. As determinações que compõem essa relação são denominadas *determinações-da-reflexão* não pelo fato de interferirem intelectualmente no universo das particularidades predicativas dos entes singulares (iniciativa que pode, é claro, ser efetivada, já que toda consciência se compõe também pela sua intervenção ativa), mas por reconhecerem essas qualidades e separarem-nas mentalmente a partir da percepção de sua diferença na identificação de cada singular. Trata-se da possibilidade da reflexão determinar o mundo material por meio de um processo unitário de homogeneização desse universo. Essa é a maneira pela qual a consciência pode apreender (*Wahrnehmen*) o mundo⁶.

As determinações-da-reflexão funcionam, então, não somente como vínculo objetivo inserido num aparato de percepção do multiverso mundano; elas são responsáveis também e principalmente pela incorporação desse aparato na sua mutação em universo de valoração, uma vez que a identificação do mundo nos termos da generalização e homogeneização é o primeiro passo no sentido de vencer esse mesmo mundo e condicioná-lo segundo a consciência movente das próprias necessidades – se não há consciência sem abstração, menos ainda há consciência sem valoração. Em

⁵ Cf. HEGEL, G. W. F. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaft im Grundrisse (1830)*. Op. cit., v. 3, p. 208, adendo ao parágrafo 419.

⁶ Vide, a respeito, RANIERI, J. *Trabalho e dialética*. Hegel, Marx e a teoria social do devir. Op. cit., p. 55 s.

outras palavras, determinações-da-reflexão constituem-se como vínculo e igualmente julgamento a respeito do mundo interior e do mundo exterior, na medida em que eles têm de ser dissolvidos na forma de categorias da reflexão. E a medida da reflexão é a certeza de que o mundo é mutável e de que a mudança exige um método capaz de acompanhar o movimento de mutação que, em si mesmo, representa já um universo de conexões que para ser compreendido deve, como já dito aqui insistentemente, exigir do referido método o estar à altura da apresentação da forma de ser do objeto mesmo. A abstração tem por compromisso distinguir o que no movimento é expressão da dialética, ou seja, o compromisso de acompanhar as diferentes formas de constituição do ser, obedecendo e compreendendo quais as restrições que as diferentes etapas desta constituição impõem à análise. Da mesma forma, a passagem das fases inferiores às fases superiores de formação do ser, deve aparecer como objeto da referida abstração, pois esta é capaz de recodificar o conjunto das determinações, em que serão objeto inclusive as próprias determinações-da-reflexão – o tratamento dispensado às ideologias por Marx e Lukács, por exemplo, é uma das formas possíveis de compreendermos tal afirmação, na medida em que ideologias se confirmam como tentativas, válidas ou não, de dirimir conflitos sociais.

A relação interna entre os processos geradores dessas abstrações não surge, porém, imediatamente como aporte científico no sentido de compreensão imediata do mundo exterior e de como este último se forma a partir das conexões que o determinam. Há um espaço existente entre a apropriação intelectual da matéria e a avaliação correta a respeito das suas determinações e, portanto, do conjunto formador de sua identidade. Na filosofia de Hegel, a distinção acontece entre aquilo que é o entendimento ou intelecto (*Verstand*) e a razão (*Vernunft*), sendo que somente a segunda é capaz de compreender adequadamente a complexidade e complexificação do real do ponto de vista de sua contraditoriedade interna, ou seja, capaz de decodificar e reproduzir racionalmente a identidade e hierarquia das conexões e determinações – e é importante que se diga que a herança marxiana desse princípio hegeliano tem a ver com a percepção, por Marx, de que a distinção entre entendimento e razão não é o mesmo que a existência de uma duplicidade entre um intelecto puramente empírico em conflito

com uma atividade intelectual transcendente e irracional⁷. Nesse sentido, parte significativa do debate travado por Marx com a Filosofia e com a Economia Política certamente se ancorava no princípio canônico de que a existência social se compõe como unidade, ainda que em termos também sociais esta unidade apareça como contradição, como resultado da “interação entre inúmeros processos heterogêneos”. Enfim, que a própria produção social e sua reprodução “não deve[m] ser entendida[s] como uma unidade homogênea em si, com o que se impediria – com essa incorreta homogeneização simplificadora – um conhecimento adequado da sociedade”⁸. Entendimento e razão estão paralelos à explicação que pode ser dada pela legitimação da pura empiria, por um lado, e o lugar da reflexão, por outro. Mas um alerta sempre deve estar presente e isso Marx costuma deixar claro no teor de seus escritos: tanto empiria como reflexão podem também estabelecer uma distância do objeto que impede que ele seja conhecido como o que realmente é e, nesse sentido, se a homogeneização é especulativa ou positivista, pouca diferença faz⁹.

Ainda que no caso de Marx (e principalmente o Marx dos “escritos de maturidade”) não preexistam nenhum tipo de nomeação a respeito dessa bipartição, entre entendimento e razão, é bastante coerente a forma segundo a qual ele desenvolve sua exposição a partir de um preenchimento contínuo do conteúdo categorial dos elementos que servirão de base para que se compreenda integralmente a constituição tanto histórica quanto lógica do capital. A revelação do conteúdo acontece de maneira paulatina e o esforço da apresentação desse processo combina habilmente o circuito das representações cotidianas dos seres humanos com aquelas determinações que, no mesmo cotidiano, são indispensáveis para a manutenção da valoração e conteúdo simbólico daquelas representações. Mas não somente isso: Marx jamais perde de vista a permanente materialidade que é o lugar por excelência do nascimento de qualquer complexo societário e desta materialidade deriva a qualidade das objetividades engendradas pelas relações humanas mediadas pelo trabalho – matéria e objetividade são também

⁷ A respeito, vide especialmente: LUKÁCS, G. *A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. p. 79 s.

⁸ *Ibidem*, p. 67. Colchetes de nossa autoria.

⁹ Cf., *ibidem*.

elementos canônicos, na medida em que a consciência é um produto tardio presente na história da própria materialidade e os resultados objetivos desta história podem ser reconhecidos como uma combinação entre concreção e abstração. Nesse caso, a razão aparece, por um lado, como a própria exposição de como acontece a reprodução cotidiana da vida humana fundada numa dada conexão diretiva, formada pela combinação contraditória entre capital e trabalho e, por outro, como comentário dirigido à Economia Política na forma de sua crítica, uma vez que a originalidade da conceituação marxiana da categoria trabalho tem por objetivo solapar a naturalização dos processos históricos de exploração do e pelo trabalho sedimentada por aquela escola econômica. Mas tanto um aspecto quanto o outro não se distinguem no discurso, a não ser em momentos em que a apresentação de especificidades o exija, o que é feito por meio também de um exercício de abstração; na verdade, o grande desafio perpetrado pela crítica da economia política é conseguir fazer da revelação do complexo dialético o próprio discurso a respeito de sua compreensão, uma vez que ele deve estar adequado à simultaneidade da diversidade do existente, às múltiplas formas de apresentação de um complexo que interage consigo mesmo, mas que pode igualmente ser compreendido a partir de isolamentos (abstrações) simultâneos.

O método genético compreende que o elemento empírico é importante; e é exatamente por isso que o procedimento científico jamais o deixará de lado. O problema é que a empiria, o imediato, possui componentes que não se apresentam mostrando claramente quais os seus papéis verdadeiros, ou seja, a gênese do referido elemento empírico jamais é dada imediatamente – ela depende da incursão da consciência para se manifestar e também a sua constituição dependerá do aporte da consciência que, em termos de uma sociabilidade superior, passa então a ser objeto de si mesma. A capacidade de reflexão se apresenta tanto mais desenvolvida quanto mais as próprias representações se tornam objeto do pensamento, da busca pela racionalidade interna de uma *necessidade* colocada em pauta. O papel da razão, nessa situação, é colocar ordem naquilo que o entendimento captou de forma puramente rudimentar, e no interior deste ordenamento, expor vínculos e conexões que conformam o real, do ponto de vista do papel das

determinações, da compreensão da maneira como estas últimas agem e conformam a identidade de determinado objeto. A razão, nesse processo, aponta mutualidade entre externalidades e internalidades das formações, além de indicar que mesmo aquilo que está sedimentado pode obedecer a um ordenamento representativo de mutações futuras, em virtude da força de motivações que estão compreendidas no seu entorno. E é por isso que reconfirmamos a nossa insistência em dizer que a história da consciência é relativamente nova se a comparamos com a história da materialidade natural. E nesse caso, também a reflexão aparece como um elemento que somente pode ser compreendido a partir do trabalho – razão e entendimento são duas faces da mesma moeda, tendo necessariamente a segunda como ponto de partida o primeiro.

Na medida em que a reprodução da realidade no pensamento só pode surgir a partir de uma adequada unidade mimética, fica por conta da razão o desvendamento último da relação entre consciência e realidade (subjetividade e objetividade) e, mais do que isso, de em quais momentos é possível apontar o lugar predominante de uma e de outra nas diferentes situações sociais, sejam estas diretamente empíricas ou não. O pensar é, enfim, a única maneira viável de se conhecer o mundo em sua totalidade e segundo seu próprio desenvolvimento interno, e parte da função do pensamento é tomar como objeto a maneira segundo a qual ele mesmo se apropria do real e o reproduz. E, para que isso aconteça, é certamente necessário que o ser tenha prioridade sobre a forma por meio da qual ele se apresenta posteriormente na consciência, procedimento que ocasiona, necessariamente [...], uma predominância da objetividade sobre a subjetividade. (RANIERI, 2011, p. 56-57).¹⁰

Pensamento, reflexão, razão, entendimento, abstração se apresentam, portanto, como componentes daquilo que chamamos de *determinações-da-reflexão*. O ato de refletir pode não ser diretamente científico – ainda que a capacidade humana de abstração não ponha de imediato a consciência como elemento que toma a si mesma como objeto, a capacidade de conceituar é, pelo menos em princípio, capacidade exclusivamente humana. A oportunidade provocada pelo ser humano de reconhecer em objetos exteriores a sua causalidade interna e, a partir desta última, reconhecer relações com outros objetos naturais submeti-

¹⁰ Cf. RANIERI, J. *Trabalho e dialética*. Hegel, Marx e a teoria social do devir. Op. cit., p. 56-57.

dos também eles a conexões causais, exhibe o particular caráter de poder fazer uso destas causalidades combinadas para a consecução da própria necessidade consciente, o que é, sem dúvida, o princípio a partir do qual a ciência tomada em si mesma evolui.

Dessa forma, é preciso que se diga que optamos por uma explicação assim extensa na medida em que ela é importante para que compreendamos o recurso usado por Marx, em termos teóricos, para sua análise do conteúdo da formação do capital, lembrando que a forte crítica desferida por ele à Economia Política Clássica, assim como à Filosofia, não poderia ser estruturada sem que esse respeito relativo à unidade interna da relação entre concretude e abstração ocupasse o lugar mais sólido e, portanto, central, da própria decomposição daquilo que forma o objeto, posto que essa crítica se desenvolve a partir de uma conexão muito segura entre objetividade, condicionamento da subjetividade, possibilidade e tendência. Em verdade, o trajeto percorrido pelo pensamento para compreender algo que esteja, inicialmente, entre a pura diferença dos elementos que têm predicados distintos e, posteriormente, o muito mais complexo conflito circunscrito na mais feroz contraditoriedade do presente, que é a oposição entre trabalho e capital, se sustenta no fato de que é papel do recurso abstrativo (posto que a dialética em si mesma é o próprio comportar-se do real, à revelia da ferramenta epistemológica desenvolvida para compreendê-lo) refletir sobre e unificar a simultaneidade de determinações que moldam processos sociais específicos e isso só pode ser feito se, agora como antes, o lugar das particularidades puder aparecer de maneira isolada, a fim de que se restabeleça o seu papel material no processo de desenvolvimento social como um todo. Então, *determinações-da-reflexão* são importantes não somente do ponto de vista da crítica da economia política, mas da sustentação antropogênica que faz da conceituação e do refletir a própria possibilidade de encarar qualquer sociedade, ancorada ou não no capital como relação social de produção, enquanto sociedade historicamente condicionada – e é por isso que *O capital* pode ser encarado ao mesmo tempo como sendo e não sendo um livro de economia.

É importante dizer, portanto, que Marx incorpora parte altamente significativa desse conjunto categorial, mas é verdade também que dá a ele

um conteúdo absolutamente original. A forte percepção da relação entre identidade e não-identidade percorre o conjunto de sua exposição e é por meio desse princípio que, em larga medida, ele concebe a gênese das categorias com as quais ancora o conhecimento daquilo que é o conteúdo material da existência do ser social. E o ponto central desta originalidade certamente está na atribuição metódica que concede ao *trabalho*, que passa a figurar como categoria central no desenvolvimento de todo o seu sistema. A combinação entre o que Marx chama de *trabalho* nos *Manuscritos econômico-filosóficos* com a categoria *produção*, presente em *A ideologia alemã*, certamente será o ponto de partida para que se compreenda a crítica dirigida ao modo de produção capitalista, assim como a categorização central e persistente que é dada ao próprio *capital*. Reprodução conceitual e produção espiritual aparecem, tanto lá quanto aqui, como fundamentais para o entendimento da particularidade do trabalho, que não é sinônimo de pura elaboração de objetos, mas, em primeiro lugar, uma qualidade única na base humana de sedimentação social, uma vez que não existe trabalho sem abstração – ser genérico e individualidade se apresentam como resultantes da sociabilidade humana e *produção* e *trabalho* abarcam tanto a economia quanto a maneira segundo a qual a sociedade se desenvolve do ponto de vista da atividade reflexiva¹¹.

REFERÊNCIAS

- CESARALE, G. *Filosofia e capitalismo*. Roma: Manifestolibri, 2013.
- GIACIOIA JUNIOR., O. Prefácio. In: RANIERI, J. *Trabalho e dialética*. Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HEGEL, G. W. F. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)* (mit den mündlichen Zusätzen). Frankfurt: Suhrkamp, 1986. (G.W.F. Hegel Werke, 3 v.)

¹¹ Um bom exemplo tem a ver com a exposição a respeito dos valores relativo e equivalente da mercadoria, presente logo no primeiro capítulo do livro I de *O capital*. É possível notar a construção dessa identidade a partir da seguinte passagem de *A ciência da lógica*, o livro I da *Enciclopédia das ciências filosóficas*: “A diferença é: 1) Diferença *mediata* – a *diversidade* – em que os diferentes são cada um *para si* o que ele é, indiferente quanto a sua relação para com o Outro; relação que portanto lhe é exterior. Por motivo da indiferença dos diferentes para com sua diferença, essa recai fora deles, em um terceiro [termo]: *no que compara*. Essa diferença exterior é, como identidade dos [termos] relacionados, a *igualdade*, e, como não-identidade deles, é a *desigualdade*”. HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830)*, volume I (*A ciência da lógica*), São Paulo: Loyola, 2005. p.230. Colchetes da tradução brasileira ora citada.

_____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830)*. São Paulo: Loyola, 1995-1998. 3 v.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. Tomo I

_____. *A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In: *Karl Marx & Friedrich Engels Werke*, Band 23, Buch I, Berlin: Dietz Verlag, 1962.

_____. *O capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

RANIERI, J. *Trabalho e dialética*. Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

SIGNIFICADO Y SENTIDO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EN MARX Y EN LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Diego Jorge González Serra

Entendemos por significado el contenido cognoscitivo de los conceptos, que reflejan la esencia de la realidad y constituyen importantísimos componentes de la conciencia humana.

Por sentido comprendemos aquel componente afectivo, emocional, que las necesidades y motivos y la experiencia subjetiva confieren a los significados y a la actividad del ser humano.

El punto de vista del enfoque Histórico Cultural destaca el sentido y el significado como dos aspectos esenciales del psiquismo humano y favorece considerar la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo en el estudio psicológico o pedagógico.

Y para comprender mejor estos dos conceptos, resulta de gran utilidad tener en cuenta los criterios sobre el significado y el sentido en el concepto de trabajo enajenado.

La concepción sobre el trabajo enajenado tiene un gran interés psicológico y precisamente nos aporta criterios sobre lo que es el sentido y el significado.

Se define el significado del concepto trabajo como una actividad consciente del hombre dirigida por un plan o proyecto que supone, ante todo, una interacción del trabajador con la naturaleza, mediante la cual, establece el intercambio de sustancias entre él y la naturaleza. Para nosotros, desde un punto de vista psicológico, entendemos la enajenación del trabajo como la atribución de un sentido negativo al trabajo.

Se entiende el trabajo enajenado como aquel en el cual mientras más produce el trabajador, más se enriquece el empleador y más se depaupera él empleado, física y espiritualmente. En el trabajo pierde sus energías, cede sus capacidades, se niega a sí mismo. Pierde sus potencialidades físicas y mentales, se enajena porque las pierde, se vuelven algo ajeno para él.

De lo dicho sobre la enajenación del trabajo se comprende que ella implica que, en el decurso de su vida laboral, el trabajo llega a adquirir para el obrero un sentido negativo, pues pierde lo suyo, se arruina.

Y ¿dónde radica la génesis de este sentido negativo que puede adquirir el obrero respecto a su trabajo? Pues, indudablemente, está asociado en primera o en última instancia, a la interacción material, económica, con los propietarios, en cuanto a la distribución de los bienes materiales que él puede consumir.

En este caso del trabajador enajenado el sentido de su labor es determinado, en última instancia, por las relaciones materiales, económicas, que establece con su medio social.

Para la teoría Histórico Cultural la vida psicológica del ser humano es influida en primera y en última instancia por la sociedad que le rodea, por sus relaciones materiales, económicas, e ideológicas,

con su medio social. Así será su felicidad y su infelicidad, así será su psiquis, su personalidad.

Para el enfoque Histórico Cultural la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales. Y otro gran pensador latinoamericano, José Martí, que luchó en siglo XIX contra el colonialismo y por la justicia social, dijo: “Nada es un hombre en sí, y lo que es, lo pone en él su pueblo” (MARTÍ, 1975, p. 34).

Y esta es una problemática clave para comprender la Historia de la Psicología. En la Historia de la Psicología las principales corrientes teóricas se empeñan en no abordar cómo la vida externa, material y social, determina el psiquismo humano. Esto lo logran separando el psiquismo individual de lo externo social (como hizo W. Wundt al aislar la psicología fisiológica de la psicología étnica que estudia la conciencia social) o, por el contrario reconociendo solo uno de estos dos polos: o lo subjetivo y niegan lo objetivo, o reconocen lo objetivo y niegan lo subjetivo,

Unas concepciones psicológicas lo reducen todo a lo psíquico o subjetivo y a la determinación interna y no reconocen la determinación social externa (como ha hecho la fenomenología, la Psicología Humanista o el Psicoanálisis).

O, por el contrario, reducen todo a lo físico y objetivo y niegan la conciencia (como han hecho el conductismo, y el positivismo).

O sea, eluden la interacción de lo subjetivo y lo objetivo (material y social) y de esta manera no abordan el hecho fundamental de la determinación social del psiquismo humano. Así, el desarrollo histórico de la psicología ha sido y es penetrado por la problemática social y la ideología que la expresa y que, con este fin, oculta, no investiga, una parte de la realidad.

Y precisamente Vygotski y su enfoque histórico social también participan en esta problemática, a favor de la verdad más plena, del lado de los que afirman que la vida material y social del ser humano engendra y determina su psiquismo y que, con un enfoque dialéctico, se esfuerzan en un conocimiento multilateral, que asume todo lo positivo del desarrollo

previo de la psicología. Para Vygotski la psicología dialéctica es simplemente la psicología científica. No cabe otro nombre.

Para los que se empeñan en hacer otras interpretaciones de Vygotski es necesario recordar que precisamente su objetivo y su logro fue llevar el materialismo dialéctico a la psicología.

En el Significado Histórico de la Crisis de la Psicología de 1927 expresa: “La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general” (VYGOTSKI, 1991, p. 389).

Por ello, para el enfoque Histórico Cultural resulta fundamental esclarecer los puntos de vista teóricos y más generales que lo fundamentan, precisamente para rechazar las tergiversaciones que se hacen del mismo y para tener una metodología orientadora que nos permita crear lo nuevo, ser fieles y a la vez ser creadores, y asimilar críticamente aquellos aportes valiosos de la psicología que han sido desarrollados dentro de concepciones limitadas y erróneas.

Respondiendo a esta necesidad de esclarecer los fundamentos filosóficos del enfoque histórico cultural plantearemos tres principios metodológicos fundamentales de la filosofía y del enfoque histórico cultural

I TRES PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA FILOSOFÍA QUE ORIENTAN EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

Ellos son: 1) La unidad dialéctica de teoría y práctica; 2) El método dialéctico materialista, basado en la práctica; 3) La unidad dialéctica de la filosofía, la ciencia y el desarrollo humano.

1) La unidad dialéctica de teoría y práctica

Esta es la unidad dialéctica de la investigación teórica, la empírica y la práctica profesional del psicólogo y del pedagogo.

Este es un principio metodológico fundamental para hallar la verdad.

La teoría es un requisito fundamental de la ciencia, pues permite descubrir la esencia de la realidad, pero el criterio de verdad está en la práctica (en la investigación empírica y la práctica profesional) que es el objetivo fundamental que perseguimos.

Esto supone la unidad dialéctica de la investigación cualitativa y la cuantitativa y la superación de positivistas y anti positivistas.

La unidad de teoría y práctica es el punto de partida de la concepción Histórico Cultural, en contra del positivismo, el cual rechaza la teoría y la interpretación subjetiva y solo reconoce la verificación objetiva, empírica y cuantitativa de cualquier afirmación y que por ello solo se queda en el fenómeno externo y estadístico y no penetra en la esencia.

Igualmente, la unidad de teoría y práctica es la mejor refutación de las concepciones anti positivistas que solo valoran la interpretación teórica, la interpretación subjetiva y cualitativa y niegan o minimizan la importancia de la verificación práctica y cuantitativa.

La unidad de teoría y práctica supera tanto al positivismo como al anti positivismo y los integra en una síntesis superior que los niega a ambos.

La teoría juega un rol principal en la filosofía y en la ciencia, pues permite penetrar en la esencia de la realidad. Pero la teoría solo se convierte en verdad y en ciencia, cuando es sometida a su verificación práctica.

La ciencia solo es humana y útil para el progreso, si se verifica en la práctica y permite resolver realmente los problemas.

2) El método dialéctico materialista, basado en la práctica

Si la unidad de teoría y práctica garantiza la objetividad del conocimiento, el método dialéctico asegura el conocimiento pleno, antisectario, antidogmático, multilateral, no ecléctico.

La esencia de la dialéctica es la unidad de los contrarios.

La revolución de Vygotski en psicología fue plantear la unidad dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, superando el antagonismo o la mezcla ecléctica de la psicología objetiva y la subjetiva. El llamó dialéctica a su psicología.

Es necesario explicar la unidad de los contrarios con tres criterios

a) La no identidad de los contrarios. A y B son diferentes e irreducibles el uno al otro, pero se penetran recíprocamente, pues A contiene a b, y B contiene a a. Pero Ab es diferente de Ba.

b) En determinado lugar (en la interacción), o momento (en el cambio), ocurre la identidad de los contrarios: los contrarios se identifican, son la misma cosa, (AB), pero aún dentro de esta unidad siguen siendo diferentes y luchan entre sí.

c) En la identidad y no identidad, los contrarios luchan, se determinan y transforman entre sí. La dialéctica es la unidad de lo diferente y lo idéntico.

La psicología objetiva (la reflexología, el conductismo) acepta sólo un contrario (el dato objetivo) y no considera el otro (la subjetividad). La psicología subjetiva (la fenomenología humanista o la hermenéutica psicoanalítica), acepta sólo un contrario dominante (el subjetivo) y no la determinación objetiva. Estudian solo un contrario y niegan o minimizan el otro.

El introspeccionismo de Wundt y el dualismo o el eclecticismo aceptan dos contrarios: lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social, pero los separan, no los integran en su unidad.

Vygotski reconoce los dos contrarios como no idénticos (lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social) no reduce el uno al otro, pero no los separa, sino que los concibe en su unidad, en su influencia y transformación, en su penetración e identidad. Planteó “la fórmula dialéctica de unidad pero no identidad entre los procesos psíquicos y fisiológicos” (VYGOTSKI, 1991, p.101).

El principio dialéctico de unidad, de los contrarios, resulta esencial en la psicología dialéctica de Vygotski y la fundamenta.

Otro criterio fundamental de la dialéctica materialista es la unidad de contradicciones internas y externas, como fuente del desarrollo y de la involución.

La dialéctica idealista de Hegel solo reconoció la contradicción interna y el auto movimiento. Una dialéctica que únicamente destaca la contradicción interna y niega la externa, es una dialéctica unilateral. Si se aplica al espíritu, como hizo Hegel, no considera la primacía del mundo material. Si se concibe en el mundo material, se niega el rol activo y creador de la conciencia. Y si se aplica a ambos, resulta un dualismo de la materia y el espíritu como independientes y separados.

Por otro lado, la negación de la contradicción interna, también es unilateral y lleva al mecanicismo.

En consecuencia, la dialéctica materialista requiere destacar que la fuente del desarrollo y de la involución se encuentra en la unidad de las contradicciones externas e internas.

En el esquema dialéctico arriba apuntado se tienen en cuenta dos contrarios (A y B) diferentes e irreductibles el uno al otro, pero que se contienen recíprocamente. En cada uno de ellos radica una contradicción interna, pero en la interacción entre ambos se encuentra la contradicción externa.

Destacamos el siguiente principio metodológico: para la dialéctica materialista en todo momento la contradicción interna constituye la fuente del desarrollo interno y del rol activo en la interacción con lo externo. Pero en última instancia, en su acumulación cuantitativa, (lenta o súbita) la contradicción externa, actuando siempre a través de la interna, se refleja en ella y la transforma cualitativamente. A su vez, la nueva contradicción interna repercute sobre la externa y sobre sí misma, fortaleciéndose o debilitándose. De ahí la importancia de ambas en el desarrollo y la involución.

Vygotski habló de la situación social del desarrollo y Rubinstein de la unidad de psiquis y actividad. Ambos reconocen la unidad de la contradicción externa (la conducta objetiva) y de la interna (lo subjetivo) en su diferencia, pero en su interacción recíproca.

Concluimos: la epistemología de Vygotski y del enfoque dialéctico e histórico cultural consiste en la unidad de lo subjetivo y lo objetivo, de lo cualitativo y lo cuantitativo, de la interpretación y la verificación objetiva, como realidades diferentes pero que interactúan, se penetran e identifican

Los que tergiversan a Vygotski sólo destacan lo objetivo o lo subjetivo o marchan hacia el dualismo que los separa y no aprecia su unidad dialéctica.

3) La filosofía, la ciencia, la moral y el desarrollo humano

Este es un criterio fundamental de todos los pensadores progresistas. Se concibe la formación de un hombre nuevo para el cual el trabajo fuese la primera necesidad vital. Vygotski se empeñó en la formación de ese hombre nuevo.

La práctica científica debe ir dirigida al progreso humano, a superar las contradicciones que enajenan al ser humano, la enfermedad, el sufrimiento, la injusticia.

La psicología y la ética deben andar unidas.

II LA PSICOLOGÍA DIALÉCTICA E HISTÓRICO CULTURAL

Apliquemos los principios filosóficos ya expuestos a la comprensión de la ciencia psicológica.

La unidad dialéctica de lo psíquico (lo subjetivo) y el mundo material y social (lo objetivo): constituye el principio teórico fundamental de la psicología histórico-cultural.

La psicología estudia la psiquis, lo ideal y subjetivo, pero su conocimiento pleno requiere investigarla en su auto desarrollo y en

su unidad con lo objetivo, compuesto por el mundo natural, la cultura material, el propio organismo del ser humano y la influencia del lenguaje y la conciencia social, que también constituyen realidades objetivas que existen fuera del individuo y del grupo. Y esa investigación contiene tres aspectos: 1) Unidad de la psiquis, la actividad y el mundo social externo; 2) La unidad de la psiquis, el cerebro y el organismo biológico del ser humano; 3) La unidad de la comunicación y la actividad con objetos materiales en la determinación de la psiquis y del comportamiento.

1) Unidad de la psiquis, la actividad y el mundo externo

Aquí abordamos la unidad de lo interno (la psiquis) y lo externo, (el mundo social).

Vygotski (1996) concibe la situación social del desarrollo como el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo, y como el conjunto de condiciones externas (sociales y objetivas) e internas (psíquicas, subjetivas) que participan en la determinación del psiquismo y del comportamiento. Así planteó a unidad de lo objetivo y lo subjetivo como principio fundamental

En su obra *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores* expresa: "...todo lo interno en las funciones psíquicas superiores, fue antaño externo" (VYGOTSKI, 2000, p. 147) y más adelante afirma que todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad, la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura.

O sea, Vygotski y todos los teóricos que son histórico culturales, afirman y defienden que el psiquismo humano es, en última instancia, un reflejo, una interiorización, de su medio histórico cultural, el cual es algo objetivo y externo para el sujeto.

A través de la actividad externa entra la vida social humana en el psiquismo. Pero lo externo actúa a través de lo interno, como enfatiza

Rubinstein (1965), y en todo momento el psiquismo humano tiene un rol activo y creador de sí mismo y de la cultura, como transformador de su medio social.

Así, nosotros hemos planteado que el psiquismo humano es un reflejo creador. O sea, es determinado por el medio social, es un reflejo de su medio social, pero a su vez, el creador de sí mismo, de su mundo percibido y de la cultura. Y esta capacidad de creación surge y se desarrolla por la asimilación del lenguaje y de la conciencia social.

El *reflejo*, que opera inicialmente de manera sensorial y reactiva, es creador, porque actúa y se produce a través del psiquismo humano y constituye la unidad de lo interno y lo externo. Y la *creación*, es refleja, porque reproduce internamente, a un nivel superior (racional, volitivo) dado por la palabra, las realidades sociales externas.

Y la creación consiste en el tránsito de lo sensorial y reactivo a lo racional activo y volitivo (que opera en virtud de la asimilación del lenguaje) y en la elaboración interna de lo externo a partir de las características individuales del sujeto.

2) La unidad de la psiquis, el cerebro y el organismo del ser humano_

Aquí se aprecia la unidad de lo objetivo y lo subjetivo en el propio individuo, en la interrelación entre su psiquis (lo subjetivo), el cerebro y el organismo del ser humano (lo objetivo).

Existe identidad entre lo subjetivo y la actividad cerebral, (la psiquis es actividad cerebral y está en interacción con ella) pero son dos cosas diferentes e irreducibles la una a la otra, que luchan entre si y se determinan recíprocamente.

En la actividad psíquica del cerebro se da la identidad de lo material y lo ideal. No existe un paralelismo entre ambos, ni una independencia entre ellos. Todo fenómeno psíquico es ideal y a la vez, una actividad cerebral. Se trata de una identidad interna, son inseparables; no existe psiquismo fuera del cerebro y no existe actividad nerviosa superior sin

contenido psicológico, sin reflejos condicionados, sin palabras o segundo sistema de señales, como las designó Pavlov.

La actividad psíquica que es ideal, no material y un reflejo de la actividad externa y de la cultura, influye sobre el cerebro y se manifiesta en la construcción de los órganos funcionales, que constituyen la expresión fisiológica de las funciones psíquicas superiores. Y las características y estados del psiquismo actúan sobre el organismo para bien o para mal.

A su vez, las características y estados del cerebro y del organismo del ser humano, influyen sobre su psiquismo y participan en la regulación psíquica de su actividad.

El organismo refleja y expresa el psiquismo y este último recibe la influencia del primero.

El psiquismo es el que determina en todo momento la actividad del ser humano, pues las influencias orgánicas generalmente actúan a través y en dependencia de la personalidad. Pero la influencia de lo orgánico sobre lo psíquico, en definitiva, transforma la personalidad. Véase cómo, en períodos del desarrollo y de la involución (la adolescencia, y la tercera edad), los cambios orgánicos llegan a transformar el psiquismo.

3) La unidad de la comunicación y la actividad con objetos materiales en el determinismo psíquico

También en esta relación entre lo objetivo y lo subjetivo es necesario considerar la unidad de dos facetas fundamentales de la actividad externa, que son la comunicación (el componente subjetivo) y la actividad con objetos materiales (el factor objetivo)

Quien no tiene en cuenta la actividad con objetos materiales, asume una concepción idealista. Ej.: la psicología fenomenológica. Quien solo reconoce la actividad con objetos y niega la comunicación consciente, es mecanicista. Ejemplo: el conductismo de Watson.

Vygotski demostró ampliamente cómo el lenguaje y la conciencia social, que él expresa, engendran, mediante la comunicación, las funciones superiores de la personalidad del ser humano.

Rubinstein (1964), otro gran psicólogo histórico cultural, en la crítica a Durkheim, ha destacado cómo la vida material del individuo, sus requerimientos biológicos, condiciona e influye sobre esta asimilación del lenguaje y de la conciencia social.

El materialismo histórico fundamenta este principio psicológico al destacar la diferencia entre las relaciones ideológicas, mediadas por la conciencia social y las relaciones materiales, basadas en la producción y distribución de los bienes materiales. El materialismo histórico señala que, en última instancia, las relaciones materiales determinan las relaciones ideológicas que, a su vez, juegan un rol activo en la vida social. La psicología, basada en el materialismo histórico, ha de considerar estos criterios fundamentales.

La asimilación de la conciencia social no puede ser separada del individuo, ni de su vida material. *La comunicación, que refleja y contiene la conciencia social, es asimilada por lo general y en última instancia, en dependencia de la actividad con objetos materiales, que realiza el individuo.*

Los conceptos y las necesidades y su estructura son reflejos del medio social y creaciones del sujeto que surgen y se transforman en última instancia en dependencia de la actividad con objetos materiales, la cual constituye, por lo general, la base de la vida psíquica.

La comunicación determina los niveles superiores del ser humano, de ahí su gran importancia, pero la comunicación es asimilada por lo general y en definitiva en dependencia de la vida material, de las necesidades orgánicas y de las relaciones sociales aquí implicada.

Y esta nueva conciencia individual o grupal, fruto de la comunicación, pero determinada por la actividad con objetos materiales, en su rol activo y creador, regula y modifica la actividad con objetos materiales, repercutiendo sobre sí misma; y actuando a través de la interacción colectiva, transforma la conciencia y la vida social.

Por lo general y en última instancia (con la acumulación cuantitativa lenta o súbita) la interacción con los determinantes externos y orgánicos, históricamente determinados, (la vida material) transforma la vida psíquica, reflejándose en ella, pero el psiquismo, en todo momento, es el que engendra su auto desarrollo y regula el comportamiento humano, encontrando soluciones creadoras a las contradicciones que plantea la vida material.

III APLICACIÓN DE ESTOS PRINCIPIOS AL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN.

Desde que nos iniciamos como profesor universitario en la Escuela de Psicología de la Universidad de la Habana, en el año 1965, tuvimos que impartir la asignatura Motivación y procesos afectivos y este tema, junto al estudio de la filosofía, de la psicología pedagógica y del ideario de José Martí, se convirtió en el sentido de nuestra vida. Hemos dedicado la mayor parte de nuestra existencia al estudio de la motivación y a la elaboración de cuestionarios para investigarla empíricamente.

Y los principios teóricos de la filosofía y del enfoque histórico cultural que, acabamos de exponer, nos han guiado para la elaboración de una teoría de la motivación que ha sido desarrollada en varios libros.

Hemos recibido la influencia del psicoanálisis, del conductismo, de los teóricos del campo, de la psicología humanista y de la cognitiva. ¿Qué hemos de hacer ante esas influencias? ¿Debemos rechazarlas totalmente? ¿O debemos, a la luz de nuestros principios, asumir de manera diferente los elementos ciertos que esas teorías puedan contener? Y eso es lo que hemos hecho. Y además debemos aportar algo nuevo, algo que surge del enfoque histórico cultural y no es tomado de ningún otro enfoque, sino que proviene de Vygotski, de Rubinstein, de Luria y Leontiev y de tantos otros.

Y en ese empeño, de aportar a la psicología de la motivación el punto de vista del enfoque histórico cultural, hemos investigado, tanto en un plano teórico como empírico, el papel de la conciencia social en la determinación de la motivación humana.

La conciencia social es una realidad objetiva, espiritual y actual, un producto colectivo del desarrollo histórico de la sociedad, que es compartido por los grupos humanos, y que existe fuera del sujeto individual que la conoce y asume. El psiquismo individual es único, solo propio de un individuo, generado por él en el decurso de su vida, en dependencia de su organismo, sus situaciones externas, físicas y sociales, y su experiencia anterior. La conciencia social es asimilada por el individuo, mediante la comunicación, en el decurso pasado y actual de su vida y a su vez, el individuo la transforma, actuando a través de la interacción social, como colectividad.

Teniendo en cuenta lo altruista (la moral y el derecho, asumidos de la conciencia social) y los requerimientos individuales del sujeto, nuestra clasificación de las necesidades destaca estos dos componentes de la personalidad humana: lo social significativo y lo puramente individual, que hemos tomado de Rubinstein (1967).

Lo social significativo comprende los deberes altruistas, laborales, políticos, familiares, etc. que el individuo se compromete a cumplir por requerimientos morales autónomos y para satisfacer sus necesidades personales y que, por lo tanto, incluyen el componente moral y el individual.

Pero debe tenerse en cuenta que la conciencia social, en sí misma, contiene la relación entre ambos componentes: el altruista y el puramente individual. Así deben considerarse el altruismo intrínseco, donde el valor moral predomina; y el altruismo extrínseco o adaptativo, donde el deber es principalmente un medio para la satisfacción individual. Esta última forma de la conciencia social resulta predominante en una sociedad basada en la desigualdad. El individuo asimila estas dos formas de la conciencia social predominando en él, ya sea la una o la otra.

La conciencia social actual asumida es el pasaporte para vivir, es la vía normal que el individuo acepta para comportarse en su medio social. La vida humana transcurre al nivel de la conciencia social. Todo el desarrollo del niño al adulto marcha en la dirección de que el psiquismo individual sea capaz de reflejar adecuadamente la conciencia social actual y externa y pueda someterse a ella para poder vivir, material y espiritualmente. En el

enfermo mental esta capacidad disminuye de manera anormal o se pierde. En el niño pequeño no existe.

En el sujeto normal participan, en relativa armonía, las necesidades individuales y los deberes asumidos, pero, ante un conflicto entre ambos, por lo general, los deberes sociales asumidos tienen que predominar en la actividad, sobre aquellas necesidades individuales o incitaciones externas, que vayan en contra de dichos deberes sociales asumidos.

Solo así puede existir la sociedad, si cada individuo cumple su rol en la vida social. A esto le llamamos el *equilibrio social de la motivación humana*, que es acompañado de desequilibrios, irresponsabilidades, corrupción, conducta antisocial, según sea la personalidad del sujeto y según logre lo que él necesita individualmente.

Pero las contradicciones, agudas o reiteradas, entre el deber asumido, las necesidades individuales, el medio externo y su propio organismo, conducen, en definitiva, a una transformación, ya sea de los deberes sociales asumidos o de las necesidades individuales, o del medio externo, en la búsqueda de una relativa armonía.

Las necesidades del sujeto cambian en su interacción con la conciencia social y la actividad con objetos materiales.

Los deberes asumidos y también las necesidades individuales, por lo general y en última instancia, son modificados por la actividad con objetos, pues solo el incremento de las condiciones materiales de vida permite la satisfacción de todas las necesidades,

Destacamos el predominio de los deberes asumidos en los conflictos, pero no queremos decir que las motivaciones del deber social sean jerárquicamente dominantes en la personalidad. Esas motivaciones dominantes pueden ser sociales o individuales, y en esta época histórica lo más frecuente es que sean individuales, pero precisamente para satisfacerlas, se requiere que los deberes asumidos predominen ante un conflicto. En los sujetos antisociales se reduce a un mínimo su orientación social – altruista, pero aún así tienen que adaptarse a su medio y para protegerse deben hacer

predominar sus deberes sociales aunque sea en forma reactiva o adaptativa, en forma falsa o engañosa.

En este contexto teórico se comprende el concepto de nivel de motivación o de etapas del desarrollo o involución de la motivación, el cual es determinado por: 1) la mayor o menor diversidad e intensidad de los deberes sociales asumidos y realizados por el individuo o el grupo (su grado de integración social altruista), aunque también, en menor grado, por la mayor o menor diversidad e intensidad de las necesidades individuales; y 2) por el mayor o menor grado de armonía en la satisfacción de todas sus necesidades individuales y sociales, alcanzado por ese sujeto,

El nivel motivacional superior será aquel en que exista una mayor integración social en deberes asumidos, un desarrollo individual normal de acuerdo con su edad, una buena auto-realización de sí mismo en la actividad y relativamente pocas contradicciones e insatisfacciones. Los niveles inferiores serán lo inverso.

Los adultos presentan el nivel motivacional más alto, los adolescentes y los adultos mayores, de 76 a 95 años, tienen un nivel motivacional bajo y los neuróticos el nivel más bajo.

El desarrollo de la motivación humana, en el decurso de las edades, consiste en asumir cada vez con mayor diversidad e intensidad los deberes sociales y a través de ellos satisfacer sus necesidades individuales, auto realizarse y presentar menos contradicciones, o sea, menos insatisfacciones, conflictos, y frustraciones. La involución o regresión es todo lo contrario, el abandono de los deberes sociales, la simplificación de la vida y en consecuencia, las mayores contradicciones psíquicas.

Estos niveles de la motivación, superiores en los adultos e inferiores, en adolescentes y personas de 76 a 95 años, han sido evidenciados y evaluados empíricamente mediante el cuestionario cerrado RAMDI GC.

IV VOLVAMOS AL TEMA INICIAL: LA DETERMINACIÓN DEL SENTIDO

Pero volvamos a nuestro tema inicial y veamos cómo entender en este contexto teórico, la determinación del sentido y el significado.

La interiorización, el reflejo de la vida social objetiva, en la cual participa el sujeto, actúa sobre la estructura y el contenido de su psiquismo y en la acumulación de esta acción, lenta o súbita, llega a transformar el psiquismo y de esa forma crea y transforma el sentido.

Por ello, todos los sentidos que crea la subjetividad han sido engendrados, en última instancia, por la interiorización de la vida social externa, la cual actúa siempre de manera indirecta, a través del sujeto.

Este reflejo actúa a través de la estructura y el contenido de la personalidad, de la estructura de sus necesidades y motivos, de la integración de toda la experiencia acumulada en el decurso de su vida, y que participan en la determinación del sentido.

De esta manera el sentido es una creación del sujeto, de la estructura de su personalidad, pero a la vez constituye un reflejo de su medio social, que surge en su actividad.

Es correcto decir que la estructura de la personalidad y de su subjetividad engendran el sentido de cada significado, de cada acto, pero a su vez, debe añadirse que la actividad y el medio social externos se reflejan constantemente en el sujeto y en definitiva, llegan a cambiar los contenidos y la estructura de la subjetividad y en consecuencia, cambian el significado y el sentido.

Así, es necesario y real concebir el sentido como un reflejo de la vida social, que surge en la actividad, pero que es mediado por la estructura del psiquismo del sujeto.

La actividad externa, los factores externos, no determinan directamente el sentido y el significado psicológicos, sino que ellos actúan a través y en dependencia, de la estructura interna de la personalidad, o sea, del sistema de necesidades y motivos y de las experiencias y conocimientos del sujeto.

Así, la estructura interna de la personalidad, de su subjetividad y del sentido y significado que engendran, debe ser concebida y estudiada en la interacción con su medio externo, objetivo, en la unidad de la psiquis, la actividad y el mundo externo material y social, en la cual surge y cambia la

personalidad y su subjetividad y estas regulan la actividad externa e interna del sujeto.

Así, el trabajador que inicialmente puede tener un sentido favorable y positivo de su trabajo, sometido a una explotación creciente, al fin y al cabo, cambia dicho sentido positivo y lo convierte en negativo.

Esta comprensión de la génesis del sentido y del significado, tanto derivado de la interiorización, del reflejo, de su vida social, como de la estructuración resultante de su personalidad, permite una visión más plena y cierta y, además, concebir cómo la sociedad, en cuanto estructura social externa, puede engendrar la infelicidad humana.

En la psicología Histórico Cultural, la verdad más plena, basada en los hechos, constituye a la vez una posición a favor del progreso y en ella la ciencia y el esfuerzo en favor del ser humano, se unen armónica e indisolublemente.

REFERÊNCIAS

MARTÍ, J. Henry Ward Beecher. Su vida y su oratoria. In: MARTÍ, J. *Obras completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975. Tomo 13.

RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. La Habana: Editora Nacional de Cuba, 1965.

_____. *Principios de Psicología General*. México. D. F.: Editorial Grijalbo, 1967.

_____. *El desarrollo de la Psicología*. Principios y métodos. La Habana: Editora Nacional de Cuba, 1964.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1991. Tomo 1.

_____. Paidología del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Dis., 1996. Tomo IV.

_____. Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Dis., 2000. Tomo III.

SIGNIFICADO E SENTIDO EM JAKUBINSKIJ, VOLOCHINOV, MEDVIÉDEV E BAKHTIN

Dagoberto Buim Arena

INTRODUÇÃO

Considerações sobre significado e sobre sentido são elaboradas nos variados campos das ciências humanas, e, por essa razão, cada pesquisador elege um lugar específico para olhar para esse mesmo objeto de reflexão. No campo próprio da filosofia da linguagem, esse lugar pode ser concebido como o ocupado por três pesquisadores abrigados sob o difuso nome *Círculo de Bakhtin*. A insistência da referência a um suposto círculo, em vez da nomeação clara e direta de seus supostos integrantes, dilui suas identidades, desqualifica o pensamento de cada um deles, como se fossem um único pensamento e um único ser. Esse modo de considerá-los, sem identidade definida, contraria a própria visão bakhtiniana de que cada homem é um ser singular, apesar de sua constituição eminentemente social. Em virtude da necessidade de demarcar essa singularidade, o título deste artigo destaca a identidade de Volochinov, Medviédev, de Bakhtin e

de Jakubinskij¹. Apesar de este último não ser citado como constituinte do suposto círculo, a referência a seu pensamento é necessária para a discussão da temática, porque foi, na área da linguagem, professor de Volochinov na antiga Petrogrado, cujas influências sobre o conceito de diálogo e de monólogo são percebidas nos textos dos três citados, e em um de Vigotski, especificamente, *Pensamento e Palavra*.

Volochinov, Bakhtin e Medviédev se encontraram pela primeira vez nas sessões de debates sobre Kant e sobre temas religiosos na pequena Nevel para onde os dois primeiros tinham se transferido para escapar das agruras desencadeadas pela crise econômica russa nas grandes cidades, como Petrogrado, onde viviam. Medviédev, dirigente político em Vitebsk, em algumas ocasiões participou também desse debate em Nevel, e, em virtude desse envolvimento, convidou os dois primeiros para trabalhos provisorios em sua cidade. Lá os acolheu durante algum tempo, até que em épocas distintas e por interesses também distintos, retornaram a Petrogrado, a cidade de origem, e novamente se reencontraram em Saransk, onde Bakhtin conseguiu trabalho graças a suas indicações.

Embora houvesse convergências sobre alguns dos temas sobre os quais se debruçavam, notadamente era a literatura e as artes que os aproximavam. Bakhtin tinha, além da filosofia kantiana, preocupações religiosas, mas sobretudo grande interesse pela literatura, portanto, pelo uso da linguagem. Medvedev nutria interesse pela dramaturgia, pelas artes de modo geral e também pela literatura. Volochinov gostava de música, de poesia, mas ao retornar para Petrogrado e para a universidade que abandonara, dedicou-se ao estudo das ciências humanas e aí se encontrou com o pensamento de Jakubinskij e de seus estudos sobre linguagem e diálogo, e com as aulas de Medviédev sobre poética sociológica (SÉRIOT, 2010).

Volochinov, com o estatuto de aluno de doutorado, desenvolveu o projeto do livro que viria a ser *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e introduziu novos objetos de estudo e de pesquisa no universo da linguagem da literatura, que vinha sendo o objeto de reflexão de Bakhtin e de Medviédev. Nascia, desse modo, a preocupação com o enunciado, com o

¹ Os nomes dos autores no corpo do texto serão grafados como são comumente usados no Brasil, mas nas citações será obedecida a grafia original. Há, contudo, variações no Brasil: Iakubinski e Jakubinskij, Medvedev e Medviédev, Volochinov e Volóchinov e Volosinov. na versão francesa de 2010

diálogo, e, sobretudo, com o campo da filosofia da linguagem, como um campo mais vasto e abrangente que o ocupado pelos estudos da nascente linguística. Esse movimento em direção à linguagem feito por esses pesquisadores se inseria num movimento mais amplo que ocorria no seio da intelectualidade russa naquele momento histórico. (TILKOWSKI, 2012).

Amparado por estes argumentos, este artigo almeja desvelar os conceitos de significado e de sentido em cada um dos quatro estudiosos citados para evitar a diluição de seus pontos de vista e escapar da fusão de suas manifestações em uma entidade chamada *círculo*.

Apesar de ser esta a intenção, é necessário que alguns apontamentos sejam feitos com o intuito de afastar, desde o início, a expectativa do leitor de que encontrará aqui distinções claras, definitivas e definidas entre os conceitos de significado e de sentido, porque algumas premissas as impedem: 1. Há frequentemente imprecisão no emprego desses conceitos em virtude da própria natureza das ciências humanas que não se apoia na precisão e na definição, atitudes que são próprias do campo das ciências duras. 2. Há deslizes frequentes entre as opções de tradutores. É necessário salientar que nem todas as obras de todos os pensadores foram consultadas, porque isso demandaria vasta pesquisa, que conseqüentemente caberia em outro tipo de gênero acadêmico que não um capítulo de livro. 3. Assumo, na esteira do pensamento de Volochinov, a perspectiva monista, para conceber a ausência da dicotomia entre os conceitos, por reconhecê-los como unidades de um todo que se manifestam no enunciado verbal.

Em relação ao primeiro apontamento, o que se refere à imprecisão nas ciências humanas, encontra-se no texto fragmentado *Metodologia das ciências humanas*, (texto quase esquemático, como se anotações e lembretes fossem, mesmo tendo sido publicado como artigo), observações de Bakhtin sobre o objeto das ciências humanas:

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. [...] Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Ao entrar no universo bakhtiniano dos estudos do homem e da linguagem humana, não há lugar para a precisão, para a exatidão, ao contrário, na linguagem humana se encontram o espaço e o tempo da imprecisão, da inexatidão, porque não há razão para o encontro coincidente entre o signo e a coisa mesma, nem há razão para a necessidade prática no reino da reflexão. No que se refere ao terceiro apontamento, sobre a visão monista, nos encontramos com as palavras de Faraco a respeito de Volochinov e de Medviédev:

Segundo eles, eram incompatíveis com o pensamento marxista quaisquer propostas que não respeitassem suas premissas de base: o materialismo, o monismo metodológico, o caráter social e histórico de todas as questões humanas. (FARACO, 2009, p. 28).

Sériot, no prefácio à edição francesa de MFL por ele traduzida, entende que Volochinov se apoiou no que chamou de *teoria do elo*, com base em Vossler, para se afastar da dicotomia própria de outros campos das ciências humanas, notadamente da visão saussuriana (SÉRIOT, 2010), porque queria estudar o objeto de sua investigação sob o olhar da totalidade.

Ao assumir uma visão monista para investigar e apreciar os objetos criados pelas relações humanas, que compõem o vasto mundo das ideologias, é necessário olhar para os conceitos de significado e de sentido em suas relações com outros conceitos que integram a totalidade dos estudos de linguagem: os de estereótipos sociais, os de estereótipos de linguagem, os de diálogo e de monólogo, em Jakubinskij; os de diálogo, de situação extraverbal, o de gêneros e da natureza axiológica do signo, em Volochinov, em Medviédev e em Bakhtin. Por essa razão, com o intuito de estabelecer as relações entre os conceitos e os articular com problemas relacionados ao próprio ensino da linguagem escrita, este capítulo estabelecerá diálogos entre os próprios russos e com alguns de seus comentadores atuais para discutir o tema central que irá desaguar em conclusões cujo núcleo será ocupado pela assunção de que há uma gênese ininterrupta de criação de sentidos quando da formulação de enunciados em ambientes de troca social, porque os sentidos têm o caráter da manifestação concreta, como o diálogo e o enunciado, enquanto o significado, o monólogo e a enunciação

ocupam a esfera da abstração. A linha de conduta intelectual, entretanto, chegará à conclusão de que significado e sentido encontram-se em relação dialética na criação da totalidade dos sentidos.

Do ponto de vista histórico, uma visão linguística pouco profunda poderia considerar a criação de significados dos signos linguísticos como se fossem camadas que vão sendo superpostas uma a uma, ao longo do tempo, como as camadas geológicas que registram a evolução da natureza, e vão, por meio dos estudos do homem, desvelando as características de uma época. Como estas, as camadas de significado dos signos indicariam as razões de alterações sociais ao longo do tempo. Seriam os sensores sociais de cada época. Essa concepção da natureza sensorial do signo em perceber as mudanças não está distante das observações de Volosinov (2010). Entretanto, em decorrência do próprio movimento social, histórico e cultural, e do embate que sofrem nas relações humanas, os significados não se consolidam em camadas como as da geologia; ao contrário, misturam-se, deslocam-se para frente e para trás no movimento histórico, se superficializam e se aprofundam nos movimentos sociais, e, nesse movimento, alguns traços, mais os físicos que os conceituais, mantêm certa estabilidade do signo. Os sentidos assumem, porém, a primazia, em virtude da natureza incontrolável pela tendência à subversão do signo, considerado como de natureza ideológica.

Uma boa referência para apreciar o caráter mutável dos signos são os estudos do filólogo alemão Viktor Klemperer (2009). De origem judia foi obrigado a abandonar a universidade onde lecionava para exercer a função de operário em uma fábrica em Dresden, na Alemanha, durante a Segunda Grande Guerra. Registrou, durante esse período, algumas palavras e enunciados cujos sentidos foram transformados pelos líderes do regime nazista. Esses sentidos foram abruptamente e intencionalmente modificados para atender a um projeto econômico, social, educacional e político. Constituíram enunciados que passaram a formar a consciência dos alemães. Restaram dos signos do período pré-nazista, no pós-guerra, apenas a carcaça, a sequência sonora na linguagem oral e a sequência gráfica na linguagem escrita.

Introduzo três citações de Klemperer. A primeira sobre o ir e vir dos sentidos, no embalo do movimento político-social:

A Segunda Guerra mostrou-nos várias vezes este fenômeno: certos termos tiveram presença marcante durante o regime nazista e parecia que nunca mais seriam extirpados, mas acabaram sumindo como e por encanto. Desapareciam junto com a situação que os tinha feito surgir. É provável que alguma vez um desses termos reapareça, mas como um testemunho fossilizado. (KLEMPERER, 2009, p. 37).

Quero destacar no texto de Klemperer o trecho “desapareciam junto com a situação que os tinha feito surgir”, porque revela o que irão afirmar os autores russos inicialmente citados a respeito da estreita ligação entre a situação social e a criação de significados ou de sentidos, quando se concebe o significado como um dado de estabilidade e o sentido como dado de instabilidade. Essas relações entre situação social, enunciados, sentidos e gêneros de linguagem serão também alinhavadas no desenvolvimento deste capítulo.

O segundo trecho de Klemperer merece, entre tantos outros, ser escolhido para citação, porque esclarece a instabilidade dos sentidos em razão de seu elo com as situações sociais também instáveis. Já logo depois do fim da guerra, comenta o processo de reconstrução moral e da linguagem:

O mesmo deverá ocorrer com a palavra mais importante e decisiva de todas – “desnazificação” – que desaparecerá quando deixar de existir a situação a que se refere. Ainda levará tempo. Não apenas a ação nazista terá de desaparecer, mas também a mentalidade nazista, o hábito de pensar nazista e justamente o seu solo mais fértil, a linguagem nazista. (KLEMPERER, 2009, p. 38).

As situações criam os sentidos e eles somente se desmancham quando se desmancham ao mesmo tempo o modo de pensar e as situações sociais. Essas situações foram, antes, consideradas como situações extraverbiais por Volosinov (2010) e, como ele, Klemperer também repõe, pela sua importância, a linguagem no centro da arena de conflitos sociais.

O último dos três trechos, mais longo, revela todo o potencial dos sentidos das palavras na formação da mente humana. Ao analisar a linguagem nazista e seu legado na formação dos jovens, lamenta:

Quantos conceitos e sentimentos ela violentou e envenenou! No curso noturno da Universidade Popular de Dresden e nos debates promovidos pelo *Kulturbund* [União Cultural] em conjunto com a *Freie Deutsche Jugend* [Juventude Livre Alemã], diversas vezes vi como jovens inocentes e sinceros se apegavam ao modo nazista de pensar para suprir erros e lacunas de sua formação, que deixava muito a desejar. Sem perceber, estavam confundidos e seduzidos pela linguagem de uma época que deixou de existir. Conversávamos sobre o sentido da cultura, do humanismo, democracia. (KLEMPERER, 2009, p. 38-39).

Minha intenção ao introduzir Klemperer foi o de preparar o desenvolvimento do capítulo, porque os enunciados desse estudioso da linguagem humana desvelam o deslizamento de sentidos dos signos pelas entranhas das situações políticas, históricas, culturais e sociais que os geram, mas, vale lembrar, essas situações são criadas pelos homens em suas relações. E com elas, são criados os enunciados constituintes dos gêneros, mediadores das relações humanas. Nos tópicos seguintes serão discutidos os conceitos anunciados e comentados trechos dos autores no início mencionados.

JAKUBINSKIJ, SIGNIFICADO E SENTIDO

Para Faraco, o “Círculo de Bakhtin” conheceu, por volta de 1925 e 1926, uma virada linguística, isto é, a questão da linguagem passou a ser central em suas reflexões”. (FARACO, 2009, p. 101). O redirecionamento das preocupações de Volochinov, de Medviédev e de Bakhtin em direção à importância da linguagem, partiu dos estudos sobre psicologia e artes, do primeiro, de literatura do segundo, e de filosofia, sobretudo a kantiana, do último. Nessa época, Volochinov já frequentava os estudos de pós-graduação em Petrogrado e havia tido aulas com um professor alguns poucos anos mais velho do que ele: Lev Jakubinskij. Foi esse professor, estudioso das questões linguísticas que havia, em 1923, lançado um artigo inovador que

rompia, de certo modo, com o rumo de suas pesquisas. Em vez de dedicar-se a uma abordagem linguística dos elementos constituintes da língua, Jakubinskij reposicionou de maneira inovadora as concepções de diálogo e de monólogo, que foram anunciadas no final do século XIX por um outro estudioso russo, Scherba. Com a publicação do artigo, Jakubinskij optou por estudar a linguagem viva, no diálogo, em vez de debruçar-se unicamente sobre a língua imobilizada e seus dados técnicos.

Esse trabalho aporta alguns conceitos que serão ampliados pelos demais, porque aí se percebe a intenção do ato de linguagem lançado em direção ao outro, isto é, há um propósito; o diálogo endereçado ao outro é forjado numa situação social, com traços estereotipados em razão de sua constante manifestação; os enunciados dos diálogos não são completos, porque mantêm o vínculo com a situação estereotipada e estão em cumplicidade com o outro, ligados um ao outro por uma massa aperceptiva comum, isto é, pelo conjunto de suas experiências e vivências. Nessas relações dialógicas incompletas, banhadas nos estereótipos sociais e nas massas aperceptivas dos homens em diálogo, os sentidos são criados e deslizam pelas mentes humanas com suas nuances incontroláveis.

Sobre a importância do propósito para os estudos de linguagem, isto é, da intenção, até então desprezado pela Linguística, assim se manifesta Jakubinskij: “A linguística deu muito menor atenção à questão dos *propósitos* da enunciação verbal. Penso que não exagero ao dizer que ela simplesmente ignorou essa questão.” (JAKUBINSKI, 2015, p. 52). Ao considerar o propósito, ele amplia o objeto de estudo no campo da linguagem e estabelece o vínculo antes desprezado entre os fatores sociais, a relação com o outro, e a manifestação verbal:

Do ponto de vista metodológico, a distinção baseada na diferenciação das formas de enunciado deve preceder as outras, particularmente, a do propósito. Ao fazer distinções conforme o “propósito”, na realidade, não distinguimos os *fenômenos verbais*, mas seus *fatores* [...] Entretanto, no nosso caso, partindo da distinção das formas da fala, estabelecemos uma ponte entre os fatores extralinguísticos e os fenômenos verbais, e, temos, assim, a possibilidade de falar, por exemplo, da distinção dos *meios de informação* nessa ou naquela variante, ou de opor diretamente *monólogo* e *diálogo* como fenômenos verbais. (JAKUBINSKI, 2015, p. 61. Grifos do autor).

Jakubinskij já introduz o conceito de enunciado, o de propósito, o das formas de enunciados, que são apontamentos para o desenvolvimento do conceito de gênero, e o da relação entre fatores extralinguísticos, portanto situação social e fenômenos verbais, ou seja, os enunciados organizados em gêneros de linguagem. Nesse conjunto de conceitos indissociáveis, sob a perspectiva monista, a criação ininterrupta de sentidos se apoia no conceito de massa aperceptiva, isto é, no conjunto de experiências e de vivências de que cada homem se apropria ao longo da vida. Ao abordar esse conceito, Jakubinskij anuncia a relação dialética entre o constante e o transitório, entre o estável e o instável, que caracterizam os sentidos, os enunciados e os gêneros. O conceito de estabilidade vai ser usado por Volochinov, Medviédev e, posteriormente, mais desenvolvido por Bakhtin para estudar os gêneros mais ou menos estáveis, ou os significados mais ou menos estáveis dos signos. Os significados estáveis encontram-se também nos estereótipos também estáveis das trocas verbais, como sugere Jakubinskij (2015, p. 104): “Em razão de seu uso constante numa mesma situação da vida cotidiana, essas frases tornam-se *petrificadas*, transformam-se em um tipo de *estereótipos sintáticos complexos*.”

As considerações em relação à existência de elementos estereotipados, estáveis, constantes, não estão dicotomicamente apartadas das que consideram os elementos efêmeros, provisórios e cambiantes, que se encontram também no conceito de massa aperceptiva por Jakubinskij introduzido:

A massa aperceptiva que determina nossa percepção inclui elementos *constantes e estáveis*, formados em nós pelas influências *constantes e repetitivas* de nosso próprio *meio circundante* (ou e de nossos meios), e de elementos *transitórios*, que aparecem cada vez de forma diferente, conforme as condições de um momento dado. Obviamente, são esses primeiros que são fundamentais, os segundos aparecem contra o pano de fundo dos primeiros, modificando-os e complexificando-os. A parte constitutiva desses elementos primeiros é formada pelo conhecimento de uma língua [*jazyk*] dada e pelo domínio de seus diversos estereótipos [*sablony*]. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 88. Grifos do autor).

Os “diversos estereótipos” apontam em direção ao conceito de gêneros, e a “nossa percepção” dos enunciados inclui os “elementos constantes e estáveis” (o significado?), porque há situações sociais estereotipadas, e os “elementos transitórios” (os sentidos?) que se manifestam de modo diverso em cada nova situação. Uma visão distanciada dessas questões elegeria a massa aperceptiva dos homens em diálogo como a base do ato de criação de sentidos e, portanto, da compreensão mútua. Esse conceito, pouco conhecido entre os brasileiros antes da tradução de Jakubinskij em 2015, esclarece pontos obscuros em relação à apropriação do ato cultural de ler, porque evidencia o distanciamento entre as massas aperceptivas de quem escreve e de quem lê no encontro em que o tema deveria, supostamente, ser comum. Por isso, os sentidos criados por quem escreve e por quem lê se afastam uns dos outros, em vez de se aproximarem. Nas relações dialógicas, orais ou escritas, Jakubinskij, como faria seu pupilo Volochinov anos depois, afirmava que a situação social, isto é, a situação extraverbal é parte constituinte do enunciado; ela não se materializa, mas é ela que permite a troca e a criação mútua de sentidos entre os interlocutores. Enfatiza ele que “A conclusão é a seguinte: na comunicação dialógica (tratamos aqui desta última), o ambiente cotidiano na esfera privada é um dos fatores de percepção da fala, um dos elementos *portadores de informação*.” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 103. Grifos do autor).

De modo mais específico em sua abordagem sobre os sentidos e os significados, tema geral deste livro, Jakubinskij atribui relevante destaque aos tons afetivos, que quero crer, se estendem à oralidade e à escrita, e insinua a aparente estabilidade da palavra como sendo constituída por significado e as suas nuances como sentido. Desse modo, haveria um significado básico e seus sentidos orbitando em torno dele.

Estamos falando aqui de casos de entonação em que diferentes nuances de sentido vêm sobrepor-se à fala, particularmente nuances afetivas. Aqui, as relações de que falamos adquirem um sentido informativo *particular*. Elas determinam a maneira pela qual a fala de outrem deve ser compreendida e permitem revelar um estado de espírito de forma mais completa do que as palavras em si mesmas com a significação que lhes é própria. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 70. Grifos do autor).

Apesar de usar a palavra *entonação*, sabemos, desde Volosinov (2010), que os sentidos dessa palavra podem ser compreendidos como apreciação, julgamento, valoração, sentidos, portanto de natureza axiológica.

Entretanto, com Volosinov (2010), quero entender que não existiria a manifestação concreta do significado ou da significação, porque essa manifestação seria própria do sentido; para o significado estaria reservada a posição de um conceito abstrato, que não se manifestaria jamais na vida cotidiana. Mas parece não ser esse o entendimento de Jakubinskij no trecho acima reportado, mas creio estar neste outro logo abaixo, em que aborda um “sentido preciso”, isto é, um sentido que se manifesta concretamente entre outros tantos sentidos: “Em geral, compreendemos ou não compreendemos o que nos é dito, se o compreendemos, é apenas em um sentido bem preciso, conforme a “inclinação” de nosso espírito para uma ou outra direção.” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 87). A tendência de “nosso espírito” tem laços estreitos com o conceito de massa aperceptiva, porque é graças a ela que os sentidos podem ser criados. Essa conclusão pode-se apoiar no trecho a seguir em que ele interpreta as funções das abreviaturas e abreviações, antecipando as ingênuas polêmicas atuais que desabam sobre usuários digitais:

Esses casos de abreviações e de omissões de letras não são simples curiosidades. Com efeito, na percepção normal das palavras da fala, também não percebemos todos os elementos da palavra, mas apenas alguns dentre eles, completando o que resta por uma “conjetura” baseada na assimilação da massa aperceptiva, determinada diretamente pela sequência verbal que precede a percepção de dada palavra. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 89).

Os traços de abreviaturas e abreviações são os traços materiais da constituição dos signos, os significantes, no conceito saussuriano, mas incompletos segundo as convenções. E aqui, claramente, Jakubinskij se refere aos atos de escrever. A sua incompletude provisória seria completada no limite da massa aperceptiva dos interlocutores, isto é, os traços seriam apenas apontados para que houvesse o encontro dos sentidos, mas, é necessário destacar, mesmo as palavras materialmente completas jamais têm o poder de determinar o sentido, porque são os signos que

elucidam os outros signos, como afirma Volosinov (2010), mas os signos são sempre constituintes do psiquismo humano. Portanto, é o modo de pensar do homem em relação com o outro que cria os sentidos.

VOLOCHINOV, SIGNIFICADO E SENTIDO

Antes da abordagem direta aos estudos sobre significados e sentidos em Volochinov, é necessário articular suas posições com as de Jakubinskij registradas no tópico anterior, porque percebe-se claro alinhamento entre seus pontos de vista. Sobre o tema do papel da situação extraverbal, ou extralinguística, ou ainda situação social, na criação dos enunciados, dos gêneros, e dos sentidos, Volochinov renova e amplia o que fora afirmado por seu professor. Amplia ao introduzir a relação de atrito entre a palavra de um com a palavra do outro, isto é, de um signo que esclarece outro signo; coincide ao referendar a necessidade de o enunciado ter um complemento extraverbal, portanto, que o constitui; coincide ao confirmar as particularidades acidentais, provisórias, do gênero, mas também, como irmãs siamesas, as particularidades estáveis:

Tudo (em particular, em ordem de pedido) exige um complemento extraverbal, tudo como uma guarnição extraverbal. O tipo próprio de acabamento desses pequenos *gêneros* da vida cotidiana é determinado pelo atrito da Palavra (*Mot*) contra o meio extraverbal e a Palavra (*Mot*) do outro. Por exemplo, a forma da ordem é determinada pelos obstáculos que pode encontrar, o grau de submissão, etc. O acabamento próprio do gênero encontra aqui as particularidades acidentais e irreiteráveis das situações da vida corrente. Pode-se falar de tipos de gêneros acabados na fala da vida cotidiana do mesmo modo como existem as formas de troca verbal na vida cotidiana, pouco estáveis, reguladas pelo uso do cotidiano e pelas circunstâncias. (VOLOŠINOV, 2010, p. 322).

Se no trecho acima, o papel da situação social na construção de enunciados e de seus sentidos não foi tão destacada, no que abaixo cito, esse papel é exposto de modo incontestável:

Seria inútil procurar resolver o problema da estrutura do enunciado que é feito na comunicação, sem considerar as condições sociais reais – quer dizer, a situação – que suscita tais enunciados. Nós somos assim conduzidos a formular uma última proposição: a essência verdadeira da linguagem está no evento social que consiste em uma interação verbal, e se encontra concretizado em um ou vários enunciados. (VOLOCHINOV, 1981, p. 288).

O evento social é o núcleo gerador dos sentidos que se concretizam nos enunciados organizados em gêneros, e, por essa razão, o desprezo pela situação extraverbal de natureza histórica, cultural e social impõe obstáculos à troca verbal, à troca de massas aperceptivas, à criação de sentidos. Antes de elaboração dada ao conceito de gênero por Bakhtin (2016) nos anos 1950, Volochinov já o registrava para designar os tipos de comunicação social que somente podem ser completados se os enunciados estiverem vinculados ao evento social de onde provêm:

Assim, cada um dos tipos de comunicação social que nós citamos organiza, constrói e dá acabamento, de *maneira específica*, à forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura do tipo ao qual ele se relaciona: nós a designaremos daqui em diante sob o termo de *gênero*.” [...] Cada um desses pequenos gêneros de enunciado, que acontecem na vida cotidiana, supõe, para ser completado, que o discurso esteja em contato com o meio extraverbal, de uma parte, e com o discurso do outro, de outra parte. (VOLOCHINOV, 1981, p. 290. Grifos do autor).

Como dissera Jakubinskij, aqui também Volochinov insiste na relação inseparável entre enunciado e o meio extraverbal para que juntos completem a elaboração do gênero, com um propósito, com Jakubinskij, ou como uma orientação social, como afirma Volochinov: “todo enunciado, além de sua orientação social, comporta um sentido, um *conteúdo*. [...] e “segundo as circunstâncias, segundo o contexto, este enunciado terá a cada vez um sentido diferente.” (VOLOŠINOV, 2010, p. 301. Grifos do autor). Portanto, os sentidos são ininterruptamente criados no interior dos enunciados e dos gêneros, conforme as circunstâncias dos eventos do cotidiano.

A noção de que a materialidade do signo é o que concederia a ele a sua relativa estabilidade, enquanto o seu aspecto semântico jamais se prestaria a alguma estabilidade, pode ser compreendida no trecho abaixo reportado, porque a forma linguística da palavra é repetitiva e existirá apenas como sinal, se não fizer parte da massa aperceptiva dos que fazem trocas verbais ou se não estiver apoiada nos eventos do cotidiano:

O objeto principal da compreensão não é somente reconhecer uma forma linguística utilizada pelo locutor como uma forma conhecida, como “é aqui a mesma”, como se identifica precisamente, por exemplo, um sinal ao qual não se está ainda suficientemente habituado ou uma forma de uma língua mal conhecida. (VOLOŠINOV, 2010, p. 257).

Os sentidos, por sua vez, os objetos do ato de compreender, se situam em um enunciado concreto, numa situação social dada, e por serem componentes do signo, fazem dele um signo que nunca é o mesmo em cada situação e em cada enunciado e em cada gênero, como reafirma Volochinov:

Não, o objeto da compreensão consiste essencialmente não identificar uma forma utilizada, mas a compreender num contexto concreto dado, compreender seu sentido num contexto concreto dado, compreender seu sentido em um enunciado dado, quer dizer, compreender a novidade, e não simplesmente reconhecer nela a identidade. Dito de outro modo, para o ouvinte-compreendente, devido ao fato de ele pertencer a uma mesma comunidade linguística, uma forma linguística dada não é um sinal imutável e sempre igual a ele mesmo, mas um signo cambiante e flexível. (VOLOŠINOV, 2010, p. 257).

Mas não seria apenas a materialidade do signo que seria o indicador de sua estabilidade, isto é, sua composição fonética na oralidade, uma vez que os sentidos é que seriam instáveis em decorrência de sua inserção na situação cotidiana. Há, para Volochinov, uma unidade dialética entre significado e sentido, entre o estável e o instável, e essa unidade é fundamental na constituição do signo, no enunciado, e na relação do signo com outros signos. Para ele,

O sentido de uma palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. De fato, uma palavra tem tantas significações quanto são os contextos de emprego. Entretanto, a palavra não para de ser única, ela não se desagrega, por assim dizer, em tantas palavras quanto são os contextos onde ela é empregada. Bem entendido, essa unidade da palavra não é somente assegurada pela unidade de sua composição fonética; há também uma unidade inerente a todas suas significações. Como conciliar a polissemia essencial da palavra e sua unidade? É assim que se pode formular o problema fundamental da significação. Este problema só pode ser resolvido de maneira dialética. (VOLOŠINOV, 2010, p. 283).

E por fim, para fechar a discussão das ideias de Volochinov sobre esta temática aqui abordada, convém invadir sua reflexão sobre significação e tema, mas com o olhar de quem quer perceber a luta dialética entre significado e sentido, entre estabilidade e instabilidade, sem perder o ponto de olhar monista tão necessário. Na citação abaixo, ele insiste que a significação (mas não significado) é representada pelos elementos reiteráveis do significado, mas são abstratos, como eu tinha já sugerido no início deste trabalho, e indispensáveis para a elaboração do enunciado:

Além do tema ou, mais precisamente, no interior do tema, o enunciado possui igualmente uma *significação*. Por significação diferentemente do tema, nós compreendemos todos os elementos do enunciado que são *reiteráveis e idênticos a eles mesmos* cada vez que eles são repetidos. Bem entendido, esses elementos são abstratos: na forma convencionalmente isolada, eles não têm alguma existência concreta independente, mas ao mesmo tempo eles fazem parte integrante do enunciado, eles são os elementos indispensáveis. O tema do enunciado é fundamentalmente indecomponível. A significação do enunciado, ao contrário, é constituída do conjunto de significação dos elementos linguísticos que o compõem. [...] A significação é o *aparelho técnico de realização do tema*. (VOLOŠINOV, 2010, p. 333. Grifos do autor).

A materialidade sígnica seria, desta perspectiva, esse aparelhamento técnico, mas o significado não seria o elemento técnico, mas o aspecto temático que daria suporte à criação dos sentidos, porque, como afirmou Volochinov acima, a significação (e não o significado) é formada pelo conjunto dos elementos linguísticos. A solução reside em não traçar

uma linha de fronteira entre significado e sentido, porque é a sua unidade que garante a compreensão entre interlocutores concretamente situados histórica, social e culturalmente. Como destaca ele,

Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre o tema e a significação. [...] De outro lado, o tema deve se apoiar sobre uma certa estabilidade da significação, senão ele perderá sua ligação com o que precede e o que segue, dito de outra forma, ele viria a perder completamente seu sentido. (VOLOŠINOV, 2010, p. 333).

Ao final deste tópico, necessário é salientar os vínculos estreitos entre os esboços teóricos feitos por Jakubinskij com os contornos mais claros e diretos traçados por Volochinov, aqui talvez, exageradamente reportado, mas era preciso marcar, de maneira contraditória, a clareza da ausência de definição entre significado e sentido, unidades fundamentais na constituição do enunciado. Esses mesmos conceitos serão encontrados em Medviédev que terá seu pensamento exposto a seguir.

MEDVIÉDEV, SIGNIFICADO E SENTIDO

No mesmo caminho de Jakubinskij e Volochinov, Medviédev também destaca o papel do gênero da composição dos atos de linguagem e do enunciado como a unidade que compõe esses gêneros. A respeito dos gêneros, afirma que

Se abordarmos o gênero do ponto de vista de sua relação interna e temática com a realidade e sua formação, então, podemos dizer que cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele. [...] Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

No mesmo alinhamento teórico em que se situa Volochinov e que vai ser o mesmo de Bakhtin, ele elege o enunciado e suas formas, portanto, seus gêneros no reino da linguagem, como fundamentais para a compreensão da realidade e formação da consciência humana:

Não é possível dar consciência e compreender a realidade com a ajuda da língua e de suas formas em um sentido estritamente linguístico. São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

Essa tomada de consciência e de compreensão da realidade tem no enunciado seu pilar e esse pilar somente pode ser analisado e estudado fora do campo da linguística, porque transcende à descrição de seus elementos técnicos, uma vez que “Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados. Já o enunciado, como sabemos, não pode ser compreendido como um todo linguístico, e suas formas não são sintáticas.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

A concepção não dicotômica entre significado e enunciado anunciada por Volochinov escorre também pelas reflexões de Medviédev, porque há, para ele, um elo intocável entre o ato e a situação, entre o sentido e sua manifestação concreta; o que há é um vínculo entre a materialidade e os sentidos, entre o estável e o instável:

Entre o sentido e o ato (enunciado), entre o ato e a situação concreta histórico-social, é estabelecida uma ligação histórica, orgânica e atual. A singularidade material do sinal, bem como a abrangência e a amplitude do sentido encontra-se na união concreta de um fenômeno-enunciado histórico. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184).

Argumentação própria desses estudiosos da linguagem aqui reportados é a ideia de que singularidade material, ou dito de outro modo, o aspecto físico do signo e os sentidos registrados concretamente nos enunciados compõem uma totalidade indecomponível. Sob o risco de exagerar nos recortes para citação, retomarei sempre, como faço agora, outros trechos do mesmo teórico para destacar a singularidade também do sentido em seu processo de concretude no enunciado, de modo mais específico quando o signo, e, portanto, o sentido, é criado pela avaliação social, ou pela apreciação, ou pela entonação, como defende Volosinov (2010). Medviédev ressalta seu ponto de vista a respeito ao registrar que:

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. Pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido de sua presença fatural quanto no de seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184).

O que ele parece considerar como atualização da palavra (um pouco próximo do que Saussure diria sobre a fala como atualização da língua) é o fato de que o acento social de natureza axiológica é que orienta a criação dos sentidos do enunciado. Visto por outro ângulo, as escolhas das palavras, de suas combinações e de seus sentidos são feitas pelo julgamento de valor de homens em relações de troca social e de trocas verbais. Os sentidos são, portanto, negociados até chegar à manifestação concreta, oral ou escrita, ou como linguagem interior em processo de vir a ser.

Na mesma linha, Medviédev reforça seu olhar sobre os sentidos como as unidades reais da linguagem, sob um olhar axiológico, mas não da língua, quando tomada como objeto de descrição. Reafirma que, “é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. Pois aceitar um enunciado não significa capturar o seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Para ele, como para os demais aqui citados, os sentidos formam a totalidade temática que permite a mútua compreensão entre os homens, que cria as condições para as trocas sociais e verbais. São os sentidos criados e envolvidos pelas trocas verbais no reino da linguagem que rejuvenescem e recriam continuamente a linguagem humana, porque,

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto de sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário desnecessário. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Para concluir os comentários acerca do pensamento de Medviédev sobre os sentidos, resta inserir sua reflexão sobre a criação de sentidos por grupos sociais, em relações diferentes com a produção econômica. Como se percebe em alguns trechos de Volosinov (2010), aqui ele também não aborda diretamente o conceito de classes sociais, mas de grupos sociais, embora os situe no campo dos princípios das relações de produção. Ao usar a expressão abaixo “dois grupos sociais”, entretanto, parece opor os que vivem do capital aos que vivem da venda da força de trabalho. Por essa razão, entende que os enunciados e os seus sentidos vão se manifestar de modo diverso:

Nessas condições, se as diferenças de nossos dois grupos sociais estiverem condicionadas pelas premissas socioeconômicas fundamentais de sua existência, as mesmas palavras terão entonações profundamente diferentes; nas mesmas construções gramaticais gerais, elas serão inseridas em combinações semânticas e estilísticas profundamente diferentes. As mesmas palavras irão ocupar um lugar hierárquico diferente na totalidade do enunciado, como ato social concreto. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 187).

Como em Jakubinskij e em Volochinov, Medviédev lida com significados e sentidos, com materialidade e não materialidade, com estabilidade e instabilidade, como unidades constituintes da totalidade concreta, esta última representada pelo enunciado nas trocas verbais.

No tópico seguinte, serão analisados alguns registros de Bakhtin sobre a mesma temática. A razão para deixá-lo para o final obedece a um critério: a cronologia dos escritos. Jakubinskij, apesar de ter morrido em 1945, publicou seu inovador trabalho em 1923. Volochinov publicou MFL em 1929 e morreu em 1936. Medviédev publicou sua obra mais conhecida em 1928 e morreu executado em 1938. Bakhtin publicou seus escritos sobre Dostoiévski antes de sua prisão em 1928, mas pôde reelaborar muitos conceitos discutidos pelos demais até 1975, ano de sua morte. Por isso, significado e sentidos em Bakhtin ocupam o último espaço de discussão neste trabalho.

BAKHTIN, SIGNIFICADO E SENTIDO

Antes da abordagem dos dois tópicos que compõem o tema, é necessário fazer, como foi feito com os demais, uma incursão aos escritos bakhtinianos para verificar a coincidência de seus escritos com os de seus amigos. Embora soubesse e conhecesse o trabalho dos que com ele conviveram, parece negar, em seu trabalho dos anos 1950, a existência de discussões anteriores sobre gênero. De modo um tanto quanto presunçoso, ao analisar a pluralidade de gêneros e suas funções nas relações de trocas verbais no meio social, afirma que “A heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve ao fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada” (BAKHTIN, 2016, p. 13). Ora, nos tópicos anteriores dedicados a Jakubinskij, Volochinov e Medviédév, o problema dos gêneros já fora discutido. Não teria sido, portanto, ele o precursor nos estudos sobre essa temática. Pode-se notar, isso sim, muitas coincidências entre o que escreveu em 1950 com os escritos dos demais nos anos 1920 e 1930, como este trecho dele reportado, que se refere diretamente ao que já escrevera Volochinov: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

A proximidade com os conceitos de estereótipos de eventos sociais e de trocas verbais, já estudados por Jakubinskij, são retomados também por Bakhtin, como se fossem resultantes de suas reflexões. Afirma ele que

O gênero do discurso não é uma forma de língua, mas uma forma típica do enunciado. [...] Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2016, p. 52. Grifos do autor).

Em vez de usar (aqui estamos confiando no tradutor) a palavra *estereótipos*, empregada por Jakubinskij, tal como vimos na parte inicial

deste trabalho, ele usa as expressões *temas típicos*, *contatos típicos* em *circunstâncias típicas*. As pistas deixadas por Jakubinskij passaram, portanto, por Volochinov, por Medviédev até chegar a Bakhtin. Por ter sido membro de um grupo de estudos sobre linguagem, as ideias desse grupo foram retomadas por um e por outro. No caso de Bakhtin, dada sua longevidade, os temas foram reelaborados, sem, entretanto, desprezar a sua essência, como é o caso da escolha do enunciado concreto como o objeto de estudo e os gêneros como a construção mais ou menos estável de organização de enunciados. Volochinov já dera destaque ao enunciado, e Bakhtin reafirma que “A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado.” (BAKHTIN, 2016, p. 28). Na verdade, como o gênero, o enunciado já tinha sido comentado nas obras e nos autores já aqui referenciados. Não se trata, portanto, de desconhecimento. Do mesmo modo, reitera a estabilidade do gênero na composição da troca verbal, ao asseverar que “Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*.” (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Em relação a significados e sentidos, Bakhtin faz apenas apontamentos, e por serem apontamentos não apresentam traços de argumentação, mas suas indicações, por mais que sejam pouco esclarecedoras, remetem aos que o precederam na ordem das publicações. Suas observações reiteram o caráter de totalidade, de união, de síntese dialética entre significado e de sentido, mas é este que se revela de modo concreto no enunciado. Ao analisar a palavra destacada no enunciado como uma unidade da língua desprovida de sentido, colocada em jogo o papel de significado e de sentido na composição do enunciado concreto:

Em todos estes casos não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do significado de tal palavra, mas de um enunciado acabado e com um *sentido concreto* – estamos diante do conteúdo de um dado enunciado; aqui o significado da palavra refere uma realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p. 49. Grifos do autor).

O *sentido concreto*, para ele, é o sentido manifesto no enunciado, mas o que seria o significado que representa uma realidade concreta? O desconcertante uso (respeitando a tradução) de sentido e de significado como conceitos indistintos revela a face bakhtiniana pouco preocupada com o delineamento de conceitos, ou porque aplica a visão monista em que o instável se manifesta junto com o estável no conjunto constituído pela linguagem e realidade.

O discurso bakhtiniano, algumas vezes repetitivo e nada esclarecedor, enreda o leitor em direção a uma conclusão, que, entretanto, logo será abalada por outras afirmações, aparentemente contraditórias, porque é assim o modo como registra seus pensamentos e fragmentos a cada sentada à mesa. No trecho abaixo, deixa deslizar a ideia de que haveria no universo da língua, mas não da linguagem, um significado primeiro, bem estável, considerado principal, neutro, ou “basilar” ao qual viriam outros, complementares, que poderiam ser não os significados, mas os sentidos. De qualquer modo, há o conceito de algo fixo e algo mutável:

Sobre o significado basilar (de toda a língua e neutro) das palavras e formas da língua superpõem-se significados complementares especiais de caráter predominantemente valorativo. Ocorre uma espécie de contaminação de palavras e formas particulares da língua por certas avaliações (auréolas estilísticas). Essa contaminação ocorre nos enunciados. (BAKHTIN, 2016, p.139).

Compreende-se, porém, que a neutralidade é puramente uma abstração, como um significado basilar também o é, porque é na concretude do enunciado que se analisa a palavra e aí somente tem vez os sentidos, ou, como registra a citação acima, há “certas avaliações que contaminam os enunciados”. Em outro lugar, o mesmo Bakhtin afirma que “Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, mas o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual.” (BAKHTIN, 2016, p. 53). Ele reitera a composição inseparável entre o estável e o instável, entre o geral e o individual, entre a neutralidade e o contextual como componentes do signo; um predominante no reino da língua, imóvel, e o outro, no reino da linguagem,

plástico, valorativo, mas o estável do plástico não se aparta, sob o risco de destruição do próprio signo.

A ideia bakhtiniana de um significado neutro persiste, mas esse significado não se realiza jamais, porque ele não supre nem nutre as necessidades postas pelo evento social e pelas trocas verbais. No trecho abaixo reportado, Bakhtin insere a expressão “centelha da expressão” para indicar o tom valorativo dado pelos interlocutores aos signos em atrito. Esse atrito do signo com outros signos no enunciado, nas trocas verbais, cria os sentidos, como comentado pelos outros autores aqui reportados. Para ele, todavia,

Escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto de nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a certa realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isto que ocorre no processo de criação do enunciado. Reiteramos: só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão; esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. (BAKHTIN, 2016, p. 51).

Ao se referir ao enunciado, ele o vê como um fato concreto criado na relação entre língua e realidade, portanto, na linguagem criada pelas trocas verbais concretizadas em enunciados, lugar onde se dá a criação também dos sentidos, isto é, da “centelha da expressão” que não poderia ser criada, nem vivida no reino do sistema da língua. Para ele, o enunciado seria “uma totalidade de sentidos” (BAKHTIN, 2016, p. 99).

Por fim, uma última citação de Bakhtin confirma a natureza abstrata do significado e a natureza concreta do sentido, aquele situado no universo da língua e este outro no universo da linguagem, do enunciado e da vida:

O enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo da língua” ou “cadeia da fala”) mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas *sentido* (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão responsiva que inclua em si o juízo de valor.) (BAKHTIN, 2016, p. 103).

A criação de sentidos tem como núcleo a natureza valorativa que os homens emprestam aos signos e ao enunciado, considerado como a unidade no conjunto da totalidade das relações dialógicas.

CONCLUSÃO

Na introdução deste trabalho, alertei o leitor sobre o deslizamento dos conceitos de significado e de sentido, e que o ponto de partida do olhar teórico pode considerar ou não esse movimento conceitual. A linha por mim conduzida, que tentou entrar pelas brechas dos pensamentos de quatro estudiosos russos e alinhavá-los, encontrou frequentemente traços comuns, obviamente por pertencerem todos ao mesmo campo teórico. As conclusões, após análises de trechos representativos, apontam para a relação dialética entre significados e sentidos não limitada ao signo, mas ampliada para o enunciado, considerado como a unidade na totalidade dos sentidos. Os enunciados e seus sentidos não ganham existência concreta se não trouxerem consigo mesmos os significados. Essa relação é constituída pelos pares contraditórios necessários ao dinamismo da linguagem, o embate entre o estável e o instável, entre o abstrato e o concreto, entre o social e o singular.

Também na introdução, dediquei alguns parágrafos ao filólogo alemão Klemperer, especificamente a sua experiência como operário a exercer trabalhos forçados durante a implantação do regime nazista na Alemanha. Em razão de sua formação de estudioso da linguagem e de ser profundamente democrata percebeu, registrou e comentou, em sua obra posterior ao regime, a relação intrínseca entre meio social, projeto político, projeto educacional, projeto econômico e a criação de sentidos. Com suas observações desvela, em trabalho minucioso e detalhado, os conceitos teóricos aqui discutidos, embora não tenha dado nenhuma indicação de ter lido os estudiosos aqui tomados como referência. Se há coincidências é porque todos eles veem a linguagem humana, oral ou escrita, e seus enunciados concretos como instrumentos de formação da consciência humana.

As escolas, se apartadas do movimento da vida e dos eventos sociais, não conseguirão manter o vínculo necessário entre evento social,

enunciados, significados, sentidos e gêneros, para a formação integral do homem que deveria ter na linguagem escrita os fundamentos de sua constituição. Antes de tudo, a criação de sentidos não encontra lugar para o pensamento único, centrípeto e opressor. A criação dos sentidos, como todo ato criativo somente floresce no reino da liberdade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialógica*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- KLEMPERER, V. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich*. Trad. Miriam Bettina Paulina Oelsner. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
- MEDVIÉDEV, P.N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. De Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- SÉRIOT, P. Préface. Vološinov, la Philosophie de l'enthymème et la double nature du signe. In: VOLOCHINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.
- TYLKOWSKI, I. *Vološinov en contexte: essai d'épistémologie historique*. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.
- VOLOCHINOV, V.N. La structure de l'énoncé. In : TODOROV, T. (Org.). *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Tradução de Tzvetan Todorov. Paris: Éditions du Seuil, 1981.
- VOLOŠINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

PARTE II

O SIGNIFICADO E O SENTIDO COMO CONCEITOS PARA A REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO

DISCURSIVE PATTERN RECOGNITION AND PRODUCTION VS. DIALOGIC MEANING MAKING IN EDUCATION

Eugene Matusov

My main thesis in this essay is that learning in conventional school mainly involves pattern recognition and pattern production patched and facilitated with occasional dialogic meaning making process. Let me provide an example. I often asked my undergraduate college students, future teachers, what they are proud of learning in school – what they have learned in school that they feel that they learn deep and they proud of this learning. In math, many of my students often pick up adding fractions with different denominators, like $1/2 + 1/3$. They often feel very proud to demonstrate the math procedure of multiplying both the nominator and denominator of $1/2$ by 3 and both the nominator and denominator of $1/3$ by 2 to make the common denominator 6 and then add the new, transformed, fractions $3/6$ and $2/6$ together to get $5/6$. So far so good. But then, I ask them why we cannot do simpler addition by adding the

two nominators 1 and 1 together and by adding the two denominators 2 and 3 together to get $2/5$. My students usually say that it would be wrong addition of the fraction. I ask them what makes the first addition of fractions that they did right and while the second addition that I did wrong. This is where the most interesting thing starts because my students rarely can answer this question. Many of them get angry at me for tricking them. They say, "It's forbidden." I ask, "By whom?" They say, "You will fail a test." I suggest, "Why don't we change the tests." And so on. Finally, I ask my students how and why the humans, the humankind, came to this strange rule of adding fractions. They do not know.

A similar question in science often brings an answer that the Earth is round. When I ask them how they know that it is true, my students often say that they learned it from their science textbooks. When I ask how the textbook, the scientists, the humankind know for sure that it is true. At best, my students could tell me that the humans can see the Earth from the space. I often counter-argued that the humans knew that the Earth was around long before they could go to space – but how did they know? It is clear that for the vast majority of my students these questions are new.

In my view, the issue here is not that most of my college students have experienced a particularly poor instruction and particularly bad teachers. The issue seems to be that apparently, something is very rotten with conventional schools themselves. Although a conventional teacher can teach my students to answer to my questions correctly, still the problem will reemerge when new, "tricky", questions, unexpected by the students, arrive. In conventional schools, students are positioned to be enactors of ready-made knowledge and skills on their teacher's demand, rather than to be authors of their own education, learning, and knowledge. Let me illustrate this point by considering experiments by the famous Soviet cultural-historical psychologists Luria and Vygotsky (LURIA, 1976; VYGOTSKY, LURIA, 1993) that were then critically re-thought by the American psychologist Scribner (1977).

UNPACKING SCHOOLISH PATTERN RECOGNITION

In the early 1930s, Luria went to the Soviet Asia to conduct psychological experiments with illiterate and unschooled versus literate and schooled local population. Vygotsky and Luria (1993) expected to find evidence of qualitative differences in the participants' psychological functions such as cognition because they believed that literacy and school provide people with new psychological mediational tools, which transform their cognition and other psychological functions. The results of the experiments seemed to confirm the Vygotsky-Luria hypothesis about cognitive mediation by cultural tools. They found that, in contrast to literate schooled local activists, illiterate unschooled adults could not solve logical syllogisms invented by Aristotle:

[Syllogism] In the Far North, where there is snow, all bears are white. Novaya Zemlya is in the Far North and there is always snow there. What color are the bears there?

1. Illiterate Unschooled Peasant: ...We always speak only of what we see; we don't talk about what we haven't seen.

2. Experimenter: ...But what do my words imply? [The syllogism is repeated.]

3. P: Well, it's like this: our tsar isn't like yours, and yours isn't like ours. Your words can be answered only by someone who was there, and if a person wasn't there, he can't say anything on the basis of your words.

4. E: ...But on the basis of my words--in the North, where there is always snow: the bears are white, can you gather what kind of bears there are in Novaya Zemlya?

5. P: If a man was sixty or eighty and had seen a white bear and had told about it, he could be believed, but I've never seen one and hence I can't say. That's my last word. Those who saw can tell, and those who didn't see can't say anything! (At this point a young [schooled] Uzbek [Communist activist] volunteered, "From your words it means that bears there are white.")

6. E: Well, which of you is right?

7. P: What the cock knows how to do, he does. What I know, I say, and nothing beyond that! (LURIA, 1976, p. 108-109).

Vygotsky and Luria argued that the illiterate, unschooled peasant could not abstract for his everyday experiences and did not possess the cognitive abilities of hypothetical thinking. However, later, American psychologist Scribner (1977) re-analyzed the case and pointed out that the illiterate, unschooled Uzbek peasant demonstrated his hypothetical thinking perfectly well when he argued, “If a man was sixty or eighty and had seen a white bear and had told about it, he could be believed, but I’ve never seen one and hence I can’t say” (see turn 5 above). Scribner also showed that he demonstrated abstract and generalizable thinking as well, although different than what Vygotsky and Luria expected. Thus, the reason, for which the illiterate, unschooled peasant rejected the syllogism premise, “In the Far North, where there is snow, all bears are white,” was not rooted in “imprisonment by everyday experiences” and a lack of abstract and hypothetical thinking, as Vygotsky and Luria thought, but in something else.

Scribner attracted our attention to the fact that the syllogism premise, as probably all syllogism premises, do not make much sense outside of this syllogism game. Indeed, what does it mean, “In the Far North, where there is snow, all bears are white”? Who said that? Are those people trustworthy? What does it mean “all”? Is it about (somebody else’s) past or about everybody’s future? What if somebody brings a black bear to the Far North, would the Far North stop being the Far North or would snow disappear? What if non-white bears exist or existed on the Far North but we do not know that yet? And so on. The premise seems to be arbitrary.

Scribner turned the table around: instead of considering the strange peculiarity of illiterate, unschooled society, we should focus on the strange peculiarity of schooled societies. In a clever research, Scribner and her colleague Cole (1981) disentangled literacy and schooling and

came to a conclusion that it is schooling and not literacy per se that is responsible for the phenomenon observed by Luria. It seems that what people learn in school is not so much new cognitive mediational tools, as Vygotsky and Luria argued, but rather a peculiar ability to seamlessly abstract or decontextualize from their own meaningfulness, rooted in meaning making critical questions, and uncritically accept any arbitrary premise imposed by the authority. In the next chapter, I will try to address the important question of why conventional school does that and what role it serves in our society (and what “our society” means). For now, in this chapter, we will continue exploring the peculiar learning in conventional schools.

I argue that this type of learning, alienated from the student’s own meaning making process, is mainly rooted in the pattern recognition and pattern production processes, guided by the authority’s approval or disapproval. Such patterns may involve cognitive patterns like syllogistic problem solving, discursive patterns like talking about invisible electrons, action patterns like adding fractions with different denominators, perceptual patterns like seeing 4 in the $2+2$ statement, communicational patterns of not talking until allowed by the teacher, power patterns like unconditionally accepting any question or any assignment demanded by the teacher, and so on. Students have to recognize patterns desirable by the authority and successfully produce them as judged by the authority. Of course, pattern recognition and pattern production occur outside of conventional school. Even more, one can legitimately argue that pattern recognition and pattern production are ubiquitous and omnipresent. Yes, but pattern recognition and pattern production in conventional school is different from occurring elsewhere by at least two mutually related accounts.

First, in conventional school, patterns to be recognized and produced are arbitrary and most often outside of the immediate experiences of the learners and not rooted in the everyday practices of the society. In extreme, the teacher can teach whatever nonsense the teacher wants to teach regardless of its truthfulness or usefulness. In other words, conventional school is a perfect tool to shape students’ subjectivity in

whatever way a teacher or the entire society want or need. That is why conventional schools in politically, socially, and economically different societies – whether totalitarian, authoritarian, or democratic – look pretty much the same. The content of teaching (i.e., teaching curriculum) can be different at times – e.g., in the totalitarian Communist USSR it was taught that mostly the Red Army won the WWII, while in the democratic Capitalist US it was taught that mostly the US Army won the WWII. However, the organization of educational practices is often very similar: quizzing, exams, lecturing, sitting silent, unconditional assignments, the unquestionable teacher authority, expulsions, and so on. In contrast, in many other practices and contexts, patterns to be recognized and produced are pragmatic – not arbitrary – but embedded and subordinated to the practices and contexts themselves. There, what guides pattern recognition and production are success or failure in the pragmatics of the practice or context, mediated by the person's own sense making, rather than the arbitrary authority of the teacher or the society at large.

Second, in conventional school, the meaning making process is subordinated to the pattern recognition and production rather than the other way around. In conventional school, a student's own sense making is often overruled by the teacher's pattern of thinking, action, perception and so on. It often does not matter what makes sense for the student, what matters is what makes a good answer (for the teacher), good performance, good grade, and good mark produced by the teacher, testing agency, or the society at large. The role of the student's meaning making is diligently to serve the latter. For example, a first grader may sense that for some objects $2+2$ is not always 4 (e.g., two friends and two friends does not always make four friends) (MATUSOV, 2009) but this sense making is in contradiction with the school unconditional pattern that $2+2$ is ALWAYS 4 when one counts the same things and one should not challenge it. At best, to be successful in a conventional school, a student may develop double-consciousness (DU BOIS, 1961) to learn that in school $2+2$ is always four, but outside of school it may not be so. At worst, the student may be brainwashed in accepting the school pattern as true. In-between, the student may give up on school success by rejecting the school pattern,

while remaining faithful to his/her own private sense making. In any case, the student's private authorial sense making remains undeveloped by a public critical dialogue that is genuine education.

On the other hand, the student's authorial sense making can become a legitimate and public aide (facilitator) when it is subordinated to the school pattern recognition and production. If, according to school pattern, $2+2$ is always 4, then two hundred(s) plus two hundred(s) is four hundred(s) regardless how perceptually confusing it may look for a child (MATUSOV, 2009). A student is allowed to reason and make sense if and only if it leads to the authoritative school pattern and the student's reasoning is approved by the school authority. A student's personal sense making can also patch school patterns when they become obviously out of touch with the reality by rationalizing the questionable school arbitrary patterns. For example, when I challenge my student who, based on a school science textbook, insists that the Moon passes monthly the space between the Earth and the Sun, argues that the sun eclipse happens every lunar month but it just happens in different parts of the Earth and thus unregistered by the most of the people. Conventional schools are often criticized for learning being decontextualized for their students (FORMAN, MINICK, STONE, 1993; LAVE, 1988, 1992), which is, of course, true. But even more, conventional school learning is de-ontologized, de-personalized, voiceless, and stripped of any student activism and authorial agency.

EXAMPLE OF SCHOOLISH PATTERN RECOGNITION AND PRODUCTION IN A SCIENCE LESSON

In his book "Talking science" on science education in conventional school, Lemke (1990) argues that this process of pattern recognition and pattern production occurs through and in a special pedagogical discourse. In conventional school, students are guided by the teacher to learn to recognize and produce certain ready-made themes about science (or other academic subject) approved by the authority of the teacher (and tests, and exams, and a broader society). Lemke argues that this learning goes much beyond rote memorization of vocabulary, procedures, or definitions but

it is rather recognition and production of holistic thematic patterns that involve certain beliefs, perceptions, actions, semantics, social relations, contexts, and power. Students not only learn to hear and talk the pattern but also to see the world through and act by this discursive pattern.

The science in the dialogue is not just a matter of vocabulary. Classroom language is not just a list of technical terms, or even just a recital of definitions. It is the use of those terms in relation to one another, across a wide variety of contexts. Students have to learn how to combine the meanings of different terms according to the accepted ways of talking science. They have to talk and write and reason in phrases, clauses, sentences, and paragraphs of scientific language.

...

The pattern of connections among the meanings of words in a particular field of science I will call their thematic pattern. It is a pattern of semantic relationships that describes the thematic content, the science content, of a particular topic area. It is like a network of relationships among the scientific concepts in a field, but described semantically, in terms of how language is used in that field. There is science in the dialogue exactly to the extent that the semantic relationships and the thematic pattern built up by the dialogue reproduce the thematic pattern of language use in some field of science (LEMKE, 1990, p. 12-13).

Lemke illustrates this pedagogical discursive process of the teacher's guiding his students into this pattern recognition and pattern production process by the following excerpt from a science lesson discourse about the quantum model of the atom:

Before his first question, the teacher describes the diagram he has on the board (see Figure 1). He points to the central area of the diagram and identifies it as "the 1 s orbital." He points out that the diagram does not show that it really looks like a sphere, that is, three- rather than two dimensional as it appears on the board. Only then does he ask a question which refers directly to the diagram, and not to the

whole of it, but specifically to the part of it he has just described. He has prepared a context for his question first. Without the preparatory statements, the question would have been ambiguous or confusing for the class. (p. 6)

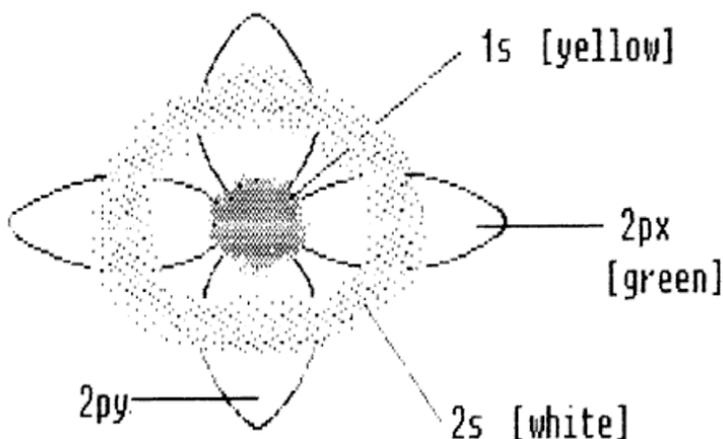


Figure 1. Atomic Orbital Diagram (LEMKE, 1990, p. 6)

Teacher: This is a representation of the one S . . . orbital. S'pized to be, of course, three dimensional... What two elements could be represented by such a diagram? . . . Jennifer?

Jennifer: Hydrogen and helium?

Teacher: Hydrogen and helium. Hydrogen would have one electron... somewhere in there, and helium would have . . .?

Student: Two electrons.

Teacher: Two... This is... one S, and... the white would be...? Mark?

Mark: Two S.

Teacher: Two S. And the green would be...? Uhh...

Janice: Two P. Two P.

Teacher: Janice.

Janice: Two P.

Teacher: Two P. Yeah, the green would be $2P_x$ and $2P_y$. (p. 5)

In this expert, the students learn a discursive pattern of the quantum model of the atom by the correct way of talking about it through making the correct clarifications, correct inferences, and correctly answering the teacher's questions. The teacher's quizzing questions are aimed at testing the students' existing understanding of the model but also at expanding this knowledge, which is nothing more but a complex thematic pattern, as Lemke argues. Students may doubt or guess in their reply to the teacher's quizzing questions as Jennifer did ("Hydrogen and helium?). Their answer can be not elaborated or incomplete as in the case of Janice (it was not just $2P$ but $2P_x$ and $2P_y$. It can be fully correct, like in the case of Mark. Of course, it can be partially or even totally wrong, which was not presented in the excerpt.

MECHANISM OF SCHOOLISH PATTERN RECOGNITION

Student semantic sprouting

Pattern recognition – the term emerged in German gestalt psychology (KOFFKA, 1935; KÖHLER, 1929) and then actively used in computer science (BISHOP, 2006) – involves emergence or active production of diverse potential patterns that may or may not approximate well the targeted pattern (what I call "sprouting"). The sprouting can be guided ("supervised") by an expert or unguided (SUTTON, BARTO, 1998), mediated or unmediated (KÖHLER, 1973). These diverse potential patterns are sequentially evaluated about how likely each of them can be close to the targeted pattern. In each evaluation, the probabilistic confidence of some patterns grows while some other patterns decreases. Strictly speaking, the winner pattern always remains probabilistic and never 100% certain as a new evaluation may change its probability to be the correct pattern. Evaluation of potential patterns involves an action, in which the potential patterns are tested against the targeted pattern.

Often, the pattern recognition involves many targeted patterns at once and is organized in a complex. For example, OCR (optical character recognition) that involves a program recognizing a scanned photo image of a text may involve-letter pattern recognition, word-pattern recognition, sentence-pattern, context-pattern recognition, and so on (BISHOP, 2006; SUTTON, BARTO, 1998). One can argue that the modern computer-based pattern recognition can be called “*cognitive probabilistic behaviorism*” as it is indifferent to goals, subjectivities, desires, rules, strategies, and so on and essentially based on rewards and punishments that change probabilistic weights for possible outcomes of a complex system.

In conventional school, students are active in sprouting out new sematic connections-inferences in the classroom subject-thematic discourse, as the students did in the excerpt in their response to the teacher’s lecture and questioning. Some of this sematic sprouting is done by the students privately and some publicly. Some students probably sprout the sematic connections when they were listening to the teacher’s lecture and watching the visual model of the atom (see Figure 1 above). The teacher’s mini-lecture promotes and provokes the students’ semantic sprouting. I agree with Lemke that, “Without the preparatory statements, the [teacher’s initial] question would have been ambiguous or confusing for the class” (p. 6). We do not know how present, active, and deliberate this private process of semantic sprouting was in each and every one student in the class. That is why probably a conventional teacher often seeks for students’ public sprouting in a public discourse. By asking challenging quizzing questions, the teacher promotes public sprouting through the students’ answers. It is reasonable to assume that when Jennifer, Mark, Janice, and other students provide their replies to the teacher’s quizzing questions, they do not only publicly reveal their existing sematic sprouts-connections, privately produced in response to teacher’s mini-lecture (and prior discourse) but also they publicly make new sematic sprouts-connections. Also, their peers may continue producing their own semantic sprouts silently and privately in response to the teacher’s questions, their peer’s replies, the teacher’s evaluations and elaborations on the peer’s replies, and even their own discursive thinking. As to the nature of students’ sematic sprouting

– how much it is emergent in reaction to other people’s (teachers’ and peer students’) discourse and demonstrations and how much it is based on deliberate actions on the part of the students – remains unclear and may differ from a student to a student.

Emergent semantic sprouting involves perceptual and semantic pattern recognition, described by cognitive psychologist Daniel Kahneman as System#1¹ (2011). Deliberate semantic sprouting involves internal dialogue, reasoning and meaning making, Kahneman’s System#2 (but not only, see, MATUSOV, 2017). Deliberate semantic sprouting also includes emergent semantic sprouting – in a way, deliberate semantic sprouting is always a hybrid – but the reverse is not always true. Probably (my hypothesis), more autodidact, active learners generate more deliberate semantic sprouting, while more peripheral and passive students experience more emergent semantic sprouting. Since conventional schooling heavily promotes the former (emergent semantic sprouting) and discourages the latter (deliberate semantic sprouting), I expect the overall prevalence of *emergent* over *deliberate* semantic sprouting in conventional school².

Both pedagogical and psychological (indirect) evidence suggest that students’ semantic sprouting does exist but is never guaranteed. The students’ semantic sprouting exists because without the teacher’s direct instruction (lecturing, demonstration, and so on), without the teacher’s quizzing questions, without the teacher’s providing evaluative feedback and elaborations, the students’ semantic sprouting is less likely (but not impossible) in many students (but not in all!) (e.g., NICOL, MACFARLANE-DICK, 2006). At the same time, the teacher’s guidance does not guarantee students’ sprouting, not in all students, not all the time, not predictable type of sprouting. It is safe to assume that students’ semantic sprouting is unpredictable in each and

¹ However, in contrast to Kahneman (and VYGOTSKY, 1978), I do not equate meaning making with mediation. Kahneman seems to include non-deliberate and unmediated pattern recognition in his System#1, while include deliberate mediation in his System#2. Since he equates meaning making with mediation, meaning making is also a part of his System#2. Although I agree that meaning making process involves mediation, it cannot be reduced to mediation (see my discussion of meaning making below in this chapter).

² See my discussion below in this chapter.

every case but rarely random or arbitrary. That is probably why the classroom discourse involving the teacher's quizzing and feedback is so ubiquitous in the modern conventional school.

Teacher's approving and cropping the students' semantic sprouts

The role of a conventional teacher is to approve the students' correct connections and crop out the students' wrong connections, affirm the students' right connections, clarify some of their fuzzy right connections, and encourage building still missing right connections through the triadic classroom discourse: 1) Teacher's quizzing question, 2) Student's reply, 3) Teacher's evaluation (MEHAN, 1979). To explicate the triadic discourse, the above exchange will look like:

Teacher's quizzing question: This is a representation of the one S . . . orbital. S'posed to be, of course, three dimensional... What two elements could be represented by such a diagram? . . . Jennifer?

Student's response: Jennifer: Hydrogen and helium?

Teacher's evaluation and elaboration: Hydrogen and helium. Hydrogen would have one electron... somewhere in there... (p. 5)

The student (Jennifer) was sprouting a connection, although she was not sure that her connection to the teacher's question was correct from the teacher's point of view. The teacher approved the student's sprouting and elaborated on its justification (i.e., why the pattern is correct).

In another example, the teacher cropped a student's wrong sprout,

Teacher's quizzing question: If I have one electron in the 2P_x, one electron in the 2P_y, . . . two electrons in the 2S, two electrons in the 1S, what element is being represented by this configuration?... Ron?

Student's response: Ron: Boron?

Teacher's evaluation and mediation: That would be—That'd have uh . . . seven electrons. So, you'd have to have one here, one here, one here, one here, one here . . . one here—Who said it? you?

The teacher tacitly rejected Ron's answer and mediated his rejection by explanation of why the chemical element boron did not fit the pattern presented on the diagram. Other students provided the correct spouting accepted by the teacher,

Student's response: Carbon.

Teacher's quizzing question [beginning]: What's—

Students' response: Carbon! Carbon!

Teacher's evaluation and elaboration: Carbon. Carbon. Here. Six electrons. And they can be anywhere within those—confining—orbitals. (pp. 15, 17)

The last exchange slightly deviated from the strict triadic discourse because the first student was making a response, unsanctioned by the teacher. Other students joined that student interrupting the teacher who seemed to want to reiterate his previous question, since Ron was wrong. The teacher sanctioned the student's response by evaluating their answers as correct ones. The teacher accepted unsanctioned (unnamed) student's response before.

In conventional school, the teacher's guidance of the students' discursive pattern recognition and pattern production goes much beyond direct instruction (e.g., lecture, demonstration) and the triadic discourse, described above. Psychologist Jerome Bruner and his colleagues (BRUNER, WOOD, ROSS, 1976) describe the guidance employed in conventional school as "scaffolding." The goal of the scaffolding is to actively lead the student by the teacher to a curricular endpoint preset by the teacher in advance. In Lemke's case the preset curricular endpoint apparently was the quantum model of the atom (and, specifically, the atomic orbits of electrons in the atom). Rogoff argues that scaffolding involves much more than the organization of discourse but also the teacher's management of the students' motivation, frustration, and challenges, the teacher's presentation of the idealized pattern, and so on:

1. Recruiting the child's interest in the task as it is defined by the tutor.

2. Reducing the number of steps required to solve a problem by simplifying the task, so that the learner can manage components of the process and recognize when a fit with task requirements is achieved.
3. Maintaining the pursuit of the goal, through motivation of the child and direction of the activity.
4. Marking critical features of discrepancies between what a child has produced and the ideal solution.
5. Controlling frustration and risk in problem solving.
6. Demonstrating an idealized version of the act to be performed (ROGOFF, 1990, p. 94).

In Lemke's excerpt above, #2, #4, and #6 of Rogoff's principles of scaffolding are evident as the teacher's chunks the quantum atomic model by his quizzing questions (and probably in his lecturing) and by revealing possible discrepancies between the ideal model and the students' replies via providing his evaluation of the students' responses. Also, the quantum atomic model remains idealized as it simplifies its certain aspects (e.g., from quantum mechanics' point of view, strictly speaking, electrons do not have trajectories and their "orbits" represent probability distributions). The #1, #3, and #5 principles are not present but they may occur outside of the excerpt. At the same time, Lemke's excerpt has two aspects that are not present in Rogoff's list: 7) triadic discourse involving teacher's quizzing question, student's response, and teacher's evaluation and elaboration; and 8) managing the discourse to make sure that the students' replies are always sanctioned by the teacher. The list of essential features of scaffolding probably is probably incomplete and the issue of how much essential each of the aspects remains open for the future investigations.

Now I want to turn to the issue of contrast of the conventional school pattern recognition and production with: 1) pattern recognition and production in everyday life, outside of conventional school, 2)

learning guided by meaning making rather than by pattern recognition and production, and 3) the concept of intrinsic genuine education.

PATTERN RECOGNITION/PRODUCTION IN CONVENTIONAL SCHOOL VS. EVERYDAY LIFE

I consider three dimensions that reveal the prevalent contrast between pattern recognition and production in conventional school vs. in everyday life. These three dimensions involve: i) the relevance of the pattern recognition/production to the students, ii) the ownership of underlining values of the pattern, and iii) the realness of the pattern. I argue that in contrast to conventional school, the pattern recognition and production process in everyday life is more often than not ontological rather than alienated (relevance), more authorial rather than technological (ownership), and more experiential rather than discursive (realness). I also consider progressive pedagogy as a pattern recognition/production hybrid between conventional school and everyday life.

Relevance: ontological vs. alienated

Ontological pattern recognition and production involves person's genuine interest in and/or genuine pragmatic need for this pattern. For example, a person who got a new remote control may search for new patterns of his or her actions with the new remote control leading to desired outcomes on the device, associated with the remote control. In contrast to Lemke's case, in this case of the new remote control, the person's motivation is rooted in the actor him/herself – his/her own ontology – and not in the teacher – in the teacher's pedagogical actions, motivating the student. In everyday pattern recognition and production, the pattern is desired and owned by the actor, while in school the pattern is demanded and, thus, imposed by the authority. *Alienated* pattern recognition and production involves unconditional pleasing the authority (MATUSOV, 2011a). This pleasing – the student's desire to get the teacher to approve the pattern that emerges in or actively is designed by the student – guides the student's

pattern recognition and production. The pleasing is unconditional because the student is not legitimately involved in negotiation of what patterns he or she needs to recognize or produce. In conventional school, a student does not have a legitimate voice in shaping the curriculum.

Ownership: Authorial vs. technological

Authorial pattern recognition and production involves the actor's generating (or at least negotiating) his/her own values, defining the recognized and/or produced patterns' success or failure. In conventional school, the values, defining the patterns' success and failures are firmly controlled and possessed by the authority (i.e., the teachers, the test designers, graders, governmental agencies imposing the prescribed curriculum). In the case of a new remote control, the actor him/herself decides what outcome is desirable (e.g., switching on the TV) and whether it is successful or not. In conventional school, pattern recognition and production is technological because the teacher treats the student as a tool to produce the pattern that the teacher pedagogically desires to produce. Authorial pattern recognition and production promotes authorial learning (MATUSOV, 2011a) that organizational psychologists Argyris and Shon (1978) called Learning 2. Since authorial pattern recognition and production is guided by the actor's desires owned by the actor, the actor has an opportunity to reflect, revise, or even abandon the desire altogether. This is authorial learning or Learning 2. In contrast, in technological learning, the desire guiding the pattern recognition and production process is owned by the authority and often non-negotiable for the student. This type of situation promotes Learning 1, or thermostat-like learning, or deficit model learning, focusing on the gap between the ideal desired pattern, controlled by the teacher, and the student's actual discursive or action-based performance as judged by the teacher (#4 on Rogoff's list of scaffolding). In contrast, in authorial learning, Learning 2 and Learning 1 co-occur, with Learning 2 is guiding the process. Analyzing everyday problem solving, Lave (1988) concluded that everyday problem solving (Learning 1) often is based on problem redefining (Learning 2). For example, while shopping for the cheapest cereal, a shopper may redefine the criterion of the successful shopping by also considering space for storing large

box of the cheapest cereal and not only its price. The shopping process often involves redefining what exactly the shopper wants through considering the choices of the products available in the store.

Realness: Experiential vs. discursive

Finally, *experiential* pattern recognition and production involves person's holistic experience rather than discourse organized by the teacher that becomes the guiding force to form a desired perceptual or action-based pattern. Experiential pattern recognition and production has “the reality check”, while discursive pattern recognition and production does not. In the latter case, “the resistance of material” – i.e., makes student's perception and action right or wrong – is fully controlled by the school authority, which makes it arbitrary. In extreme, school can (occasionally does) teach whatever nonsense – whatever untrue, irrelevant, and/or useless patterns for the students – it may wish (see chapters 1.2 and 1.3 above). In contrast, in the former case, however arbitrary the actor's desires may be (e.g., making the TV fly by pressing certain buttons on the TV), the realizations of these desires – i.e., patterns for desired actions – are never arbitrary because they are firmly grounded in the reality of the world. I call conventional schoolish knowledge “conventional” (MATUSOV, 2009) because its truth is based on the conventional authority for the students: something is true because the teacher or textbook or school exam or scientists or powerful societal traditional norm say so (see my examples of conventional knowledge at the beginning of the chapter).

Saying all that, I want to nuance that of course, in everyday life, there are many occasions of discursive pattern recognition and production learning as well (e.g., learning language). Also, experiential pattern recognition and production can happen in conventional school as well (e.g., lab science classes). In addition, discursive pattern recognition and production may involve experiential aspects (e.g., semantic sprouting based on the student's past experiences), while experiential pattern recognition and production may involve discursive aspects (e.g., symbols on a remote control or the remote control manual or verbal guidance by other people).

Finally, there can be school-like situations in everyday life and everyday-life-like situations in conventional schools (MATUSOV, 2009). Nevertheless, the overall contrast of the domination of ontological, authorial, and experiential aspects of the pattern recognition and production in everyday life and the domination of alienated, technological, and discursive pattern recognition and production in school remains intact, in my view.

Progressive pedagogical education hybrid

Progressive pedagogical³ education, represented by famous American educational philosopher John Dewey, tries to address the problem of irrelevance, alienation, and non-authenticity of the students' school experiences by blending together conventional school and everyday pattern recognition and production. Progressive pedagogy organizes instruction in a form of pragmatic experiential learning activities that funnel the students into the curricular endpoints preset by the society (i.e., "curricular standards") – i.e., a body of democratically elected local and national political representatives of the general public, educational scholars and philosophers, and disciplinary scholars (i.e., scientists) (DEWEY, 1956). It promotes the ontological and experiential nature of pattern recognition and production in the learning activities from everyday practices. However, it preserves the control of the curriculum inherited in conventional schooling making the ownership of the patterns pseudo-authorial. It may feel like authorial at a local level of activities as students may have some freedom of defining their own values and set their own problems and goals in the learning activities but eventually the students' values, problems and goals have to be funneled into the curricular endpoints preset by the society. However, besides this preset curricular core, the students can arrive at their own emergent curricular endpoints, which can be considered as personalized, authorial, extracurricular enrichment and may involve meaning making outside of the pattern recognition and production requirement.

³ Progressive *pedagogical* educational movement has to be distinguished from progressive *administrative* educational movement. The latter focused on the organization of the institutional practices to make them more scientifically efficient and rational. The former focused on pedagogy to increase the relevance of the pedagogical experiences for the students (LABAREE, 2010).

DIALOGIC MEANING MAKING VS. PATTERN RECOGNITION/PRODUCTION IN EDUCATION

According to Russian philosopher of dialogism Mikhail Bakhtin, meaning making is defined as the relationship between a genuine, interested, information-seeking, question and a serious response to it (BAKHTIN, 1986, 1999). This dialogic definition of meaning making is dramatically different from a common monologic understanding of meaning making. From a conventional monological view, meaning making is located in a particular statement. From the Bakhtinian dialogic perspective, a statement does not have any meaning until it is viewed as a reply to some question⁴. Often a statement like the mathematical $2+2=4$ is viewed meaningful because it tacitly considered as a reply to some question like, for example, “What is 2 plus 2?” But in this case, the $2+2=4$ is really meaningful only if the question, “What is 2 plus 2?” is a genuine, interested, information-seeking, question, which is probably not the case for most or all of my readers. The meaning of my $2+2=4$ statement for me is answering my own genuine question of what an example of dialogic meaning making can be. However, my readers may imagine a different genuine, interested, information-seeking, question behind my use of $2+2=4$ example and, in this case, they may have their own meaning, different from mine. Also, my (and other people’s) meaning making may not need to be stable as we can come with different questions while re-reading $2+2=4$ in “the same text” (thus, the text never remains the same). Although not necessarily language-based, meaning making is always discursive and rooted in language. In the speech- and language-rich environment, human actions and silence find its discursive properties of raising and addressing questions of others. Although not necessarily always literally (physically) collective – as meaning making can occur in one person during an internal dialogue or when reading the others’ written text, – meaning making is an inherently social phenomenon. Any internal or imaginary dialogue within or by one person is always a purified and reduced genuine dialogue among real, alive, people, who can genuinely (not imaginary!) reply on their own behave (LOBOK, 2012, 2014; MATUSOV, 2009; NIKULIN, 1998, 2006, 2010; SIDORKIN, 1999).

⁴ Actually, Vygotsky also has an example of how a statement “the watch fell” may mean two entirely different things based on what questions is it answering (VYGOTSKY, KOZULIN, 1986). This is one of the times where he comes close to discussing dialogic meaning making,

From an educational practice perspective, a student's meaning making process starts with a genuine, interested, information-seeking, question raised by the student. At least, when a student cannot yet formulate this genuine question, he or she has to be pregnant with such question, experiencing a certain puzzlement, uneasiness, curiosity, tension, and so on. Without genuine question or at least puzzlement, uneasiness, curiosity, or tension, a student cannot be involved in a meaning making process (BERLYAND, 2009; BIBLER, 2009). That is why I argue that there is little visible evidence of meaning making process in Lemke's excerpt from a conventional science lesson above. Even when meaning making may occur there, like in the student's (Jennifer) question, "Hydrogen and helium?", it is not clear how genuine, interested, and information-seeking, this question was for Jennifer and even if so, her meaning making was clearly subordinated to her pattern recognition to please the teacher. A full-blown meaning making process does not know preset curricular endpoints, educational standards. It disrupts them. It is wild and unpredictable (LOBOK, 2001, 2012). It does not bow any authority (BAKHTIN, 1991). It is bottomless (BAKHTIN, 1986), it is unfinalizable in time and in principle as more and more questions can be raised and different replies can be given (NIKULIN, 2010).

Students' meaning making is a social process that may require a teacher's, peers' and other people's help. Let's consider the following case of emergent meaning making process in students:

A primary consideration in developing a community of inquiry is to give students ownership of the tasks and problems posed. Throughout the year, many mathematical investigations grew out of students' questions and observations from mathematics class, other subject areas, personal experiences, and children's literature. The following conversation prompted us to engage the students in a rich exploration in finding patterns in rational numbers. The students were working on a computer-assisted spelling program that reported individual results as a statement, such as "19 correct out of 20 or 95%."

Thom: I only missed one this time! [His report showed that he got 15 correct out of 16, or 94%.]

Will: Me, too! I got a 95. [He points to the screen and shows the other student. His report says that he got 19 correct out of 20, or 95%.]

Thom: Hey, why did you get a 95 when I got a 94? We both only missed one. That's not fair!

Will: I think your computer is broken.

...

To begin our investigation, Thom and Will shared their conversation, about their spelling scores. Some students agreed that the computer must have made an error; others thought that the computer could be right but were not sure why the percents were different. Although some students thought that the magnitude of the numbers might contribute to different percents, most of the students' conversation focused on the difference between the number of words spelled correctly and the total number of words. To prompt the students to explore the problem further, I posed the following question: "Suppose that you took a spelling test with only two words on it and you misspelled one of them. The computer reports that you got one word correct out of two. What percent of the words did you get correct?" The students discussed this question for several minutes with their "math buddies." When asked to share, one pair of students responded that 1 out of 2 was 50 percent because only half the words were correct and 50 percent means half. Other students chimed in and nodded agreement. We pointed out that 1 out of 2 means that you missed only one word, just as Thom got 15 out of 16 and Will got 19 out of 20. We then asked why the percent scores were different.

Sheila: Ninety-five percent means that you almost got all the words correct. So 15 out of 16 and 19 out of 20 should both be 95 percent, since you almost have all the words correct.

Teacher: Do you think that 1 out of 2 should also be 95 percent?

Sheila: One out of 2 is usually 50 percent, but it also could be 95 percent, since you almost have all the words correct.

John: No, 1 out of 2 is always 50 percent because 1 is half of 2 and half of something is 50 percent, just like 50 cents is always half of a dollar.

John, and most others, had a clear understanding that 1 out of 2 was always 50 percent; however, they were not able to reason why the three ratios resulted in different percents (DRIER, 2000, p. 359).

Please notice that here it was students Thom and Will and not their teacher who initiated the genuine question, inquiry, and puzzlement for themselves and the class (but not necessary for the teacher who might feel that she knew the answer). However, in a meaning making pedagogy, a teacher can provoke students' questions, inquiries, and puzzlements. It was OK for the teacher to recognize this math inquiry raised by the students as legitimate learning problem during a language-art lesson. Meaning making does not know academic subject boundaries or, actually, any boundaries – Bakhtin (1986) called this feature of the meaning making process “heterodiscursia”⁵, literally “diversity of discourses.” Another important aspect of the full-blown meaning making process is that it is not and cannot be validated by an authority (e.g., the teacher) but only by the discourse itself. Bakhtin (1991) called it “internally persuasive discourse”, contrast to “authoritative discourse” (e.g., of a conventional school) where validation of contributions come exclusively from the authority. However, my colleague and I argue that in this discourse, *the internal* of its persuasion and validation come from the discourse itself – it is internal to the discourse itself – and not from the individual (i.e., the internal to the individual mind) (MATUSOV, VON DUYKE, 2010). In an internally persuasive discourse, each and every participant remains the only legitimate judge of how much each meaning making contribution is valid or contested.

The third important feature of the internally persuasive meaning making discourse is that the outcomes of the discourse, viewed by the participants as always provisional, are unpredictable and can lead to many directions. In the given case, the computer (and, apparently, the teacher)

⁵ Unfortunately, in the English translation it was used a wrong term “intertextuality” for Russian term “raznorech'ie” (“разноречье”) (TODOROV, 1984). I introduced a better translation “heterodiscursia” (MATUSOV, 2011b).

accessed spelling accuracy by the proportion of the total words to the correct words. This mathematical model was based on many questionable assumptions apparently rejected by Thom, Will, and Sheila. Thus, this mathematical model implied that all mistakes were the same. However, imagine that a student made a spelling mistake and learned from it, avoiding similar mistake in the future. In this case, arguably a student's spelling accuracy becomes 100%, since a student becomes a perfect spelling. In another case of a spelling bee competition, making one mistake means that the contestant lost the competition – it does not matter when it occurred and with how many words. The computer's (and the teacher's) math model implies, among other things, the spelling accuracy continuity – i.e., if a student makes one mistake out of 2 words, for example, he or she will continue making mistakes with the same frequency of 50%. Of course, this is very questionable. A student who made one mistake out of 20 (like Will) might continue not making spelling mistake for the next 1,000 words (or not). For this perspective, students who made just one mistake were equally accurate regardless how many words they wrote. This is what Thom, Will, and Sheila seemed to imply to me but unfortunately, the teacher did not investigate their assumptions that require different math models than both the computer and the teacher used. John's position was unclear to me and also seemed not to be explored by teacher. This leads me to conclude that the meaning making process was limited and unguided.

As the case suggests, dialogic meaning making may not guarantee any productive outcome, however, provisional it may be. It may flexibly dissolve any particular thematic focus (NIKULIN, 2006, 2010). In this particular case, we do not know how much the teacher respected this principle of the full-blown meaning making process – she might or might not funnel the discursive process to her preset curricular point. If she did, she would be a progressive educator, subordinating and exploiting the students' meaning making for the pattern recognition process (see above).

Although pattern of perception, pattern of action, pattern of communication, pattern of relation, pattern of power, pattern of thinking, and so on can become a subject of meaning making, there is the important difference between pattern and meaning as such in, at least, two

important aspects. First, in the meaning making process, people are not only genuinely, ontologically, interested in *it* – resolving some question, tension, puzzlement, inquiry, and so on – but also in other people: 1) in what other people may think and how they feel about *it*, however these people define this *it*, and 2) in *other people* as such – in what they are doing, feeling, relating, and thinking about; in the relationship with these people; in the potential that these people may realize and offer; and so on (NIKULIN, 2006, 2010). I called this aspect of dialogic meaning making as “interaddressivity” – i.e., genuine and deep interest in the people’s dialogic interlocutors (MATUSOV, 2011b). The interaddressive interest in *it* vs in *people*, i.e. in one’s dialogic partners, may vary and can create an important tension a dialogic meaning making process. In contrast, pattern recognition is always concerned with *it* – would it be things, processes, behaviors, or even people. Pattern recognition does not address or reply – meaning making does. Second, in pattern recognition one tries to grab the complete form of the things, processes, behaviors, actions, perceptions, and events. As with creating any form, one finalizes and conceives of the pattern as is finalizable, even when this form of the pattern is probabilistic (e.g., a probabilistic pattern of winning in a lottery) – a pattern of probability. Pattern recognition is exhaustible and has its bottom. In contrast, meaning making is relational (i.e., the relation between the genuine question and serious answer), bottomless, inexhaustible, unfinalized, and unfinalizable in the principle (BAKHTIN, 1986; NIKULIN, 2006, 2010). In sum, pattern recognition is essentially monologic, while meaning making is essentially dialogic.

CONCLUSION: PATTERN RECOGNITION/PRODUCTION AND DIALOGIC MEANING MAKING VS. EDUCATION

In the conclusion, I want to address a question of how the pattern recognition/production pedagogies and meaning-making pedagogies are located within the goal of education. I define pattern recognition/production pedagogies, both conventional and innovative, as such, in which meaning making, if exists at all, is subordinated to emergence the correct pattern – either correct from the authority’s point of view or/and

the pragmatic point of view. I define meaning making pedagogies as ones, in which the educators recognize, appreciate, and promote full-blown open-ended inexhaustible meaning making processes and where occasional pattern recognition/production is subordinated to this meaning making. I can envision pattern-meaning hybrid pedagogies, which may have both forces at play.

I argue that the pattern recognition/production pedagogies are mainly concerned with and primarily focused on reproduction of the existing ready-made culture and cultural practices. Alienated pattern-recognition of conventional school approaches this task by chunking the ready-made culture on self-contained basic skills (e.g., reading, writing, calculating), basic prescribed knowledge, and basic dispositions. The students' authorial agency is postponed until their education is over (MATUSOV, VON DUYKE, KAYUMOVA, 2016). Some educators call this type of education – “training” (e.g., DEARDEN, 1984). In contrast, innovative pattern-recognition of progressive school approaches this task by engaging the students in ontologically attractive learning activities that are the funnel to the carefully preselected holistic ready-made cultural practices. My colleague and I called this type of education – “closed participatory socialization in a targeted cultural practice” (MATUSOV, MARJANOVIC-SHANE, 2012). We call it “socialization” because in contrast to training it views the ready-made practice holistically, involving the participants' social relations and identities. We call this socialization “closed” because it does not view students' contributions to transform, modify, or transcend this ready-made cultural practice as legitimate.

The meaning making pedagogies are interested in transcending the existing ready-made practices, relations, and communities of practices and in creating new ones through creative dialogic meaning making about these ready-made and new cultural practices by raising questions, concerns, issues, inquiries, curiosities, problems, challenges, controversies, and so on (KOVASYUK, BLESSINGER, 2013). Ana Marjanovic-Shane and I (2012) distinguish at least two major meaning making pedagogies. We called one “open participatory socialization” because it mainly focuses on successful socialization of the students in existing and innovative

practices, while this socialization remains open for the student's authorial inputs and contributions. We call the other meaning making pedagogy "critical dialogue" because it is mainly focuses on critical examination of the existing and new self, culture, world, practices, and society, while it views open participatory socialization as its by-product. We presented all four pedagogies in the following table (I slightly updated this table by adding the new column on types of pedagogy and by adding references):

Table 1. Diverse approaches to education (based on MATUSOV, MARJANOVIC-SHANE, 2012, p. 165)

Approaches to education	Example	Types of pedagogy	Curriculum	Instruction/ guidance
Alienated Learning	Often conventional schooling	Pattern recognition/ production (alienated, technological, discursive)	<i>Poiesis</i> : reproduction of the ready-made culture	<i>Poiesis</i>
Closed Participatory Socialization	"Imitative participation", appropriation of the ready-made culture (VAN OERS, 2012; VYGOTSKY, 1978)	Pattern recognition/ production (ontological, pseudo authorial, experiential)	<i>Poiesis</i> : reproduction of the ready-made culture	<i>Praxis</i>
Open Participatory Socialization	"Community of practice", "legitimate peripheral participation" (LAVE, WENGER, 1991; WENGER, 1998)	Dialogic meaning making (creative)	<i>Praxis</i> : production of culture	<i>Praxis</i>
Critical Dialogue	"Dialogic Education For Authorial Agency" (MATUSOV, SMITH, SOSLAU, MARJANOVIC-SHANE, VON DUYKE, 2016)	Dialogic meaning making (critical)	<i>Praxis of praxis</i> : critical stance on culture	<i>Praxis</i>

We used Aristotelian notions of “poiesis” and “praxis” to characterized curriculum and instruction in these four types of pedagogy (ARISTOTLE, 2000; CARR, 2006). *Poiesis* refers to an activity, in which its goal and the definition of quality preset (standar'ds) and preexist the activity itself. In contrast, *praxis* refers to an activity, in which its goal and the definition of quality emerges in the activity itself. Thus, alienated pattern recognition/production of conventional school involves poiesis of both standardized curriculum and standardized instruction as both of them are preset. “Standardized social and cultural behavior patterns limit creative and authentic communication between individuals and groups” (DUMAZEDIER, 1974, p. 72). Instrumentalism, servility, efficiency, survival, and necessities are enemies of true democracy, true dialogue, true education, and true self-realization. In a pattern recognition/production pedagogy of closed participatory socialization in progressive schooling, curriculum remains to be poiesis while instruction becomes authorial praxis. In a meaning making pedagogy of open participatory socialization, both curriculum and instruction becomes praxis. Finally, in a meaning making pedagogy of critical dialogue, instruction remains to be praxis while curriculum becomes “praxis of praxis” – i.e., critical examination of life. In this book, I argue that only the latter should be the legitimate overall goal of the genuine education⁶. But the question exists of why it is alienated pattern recognition/production pedagogy of conventional schooling that remains so prevalent in the past and present of our society?

REFERENCES

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- ARISTOTLE. *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. doi: 10.1017/CBO9780511802058.

⁶ One may argue that by this statement defining the goal of genuine education, I made the education practice close and finalized – i.e., poiesis-like, in contradiction to my previous claims that genuine education should be praxis-like, in which its goal has to emerge in the activity itself. However, in my view, my definition of genuine education is self-constructive because it involves critical examination of education itself as an aspect of one's life (and critical examination of the criticality itself – its limitations).

BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.

_____. *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press, 1991.

_____. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

BERLYAND, I. E. A few words about Bibler's dialogics: the School of the Dialogue of Cultures conception and curriculum. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 47, n. 1, p. 20-33, 2009. doi: <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405470101>.

BIBLER, V. S. The foundations of the School of the Dialogue of Cultures Program. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 47, n. 1, p. 34-60, 2009. doi: <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405470102>.

BISHOP, C. M. *Pattern recognition and machine learning*. New York: Springer, 2006
Retrieved from Publisher description <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0818/2006922522-d.html>

Table of contents only <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0818/2006922522-t.html>.

BRUNER, J.; WOOD, D.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

CARR, W. Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, v. 40, n. 4, p. 421-435, 2006. doi: 10.1111/j.1467-9752.2006.00517.x.

DEARDEN, R. Education and training. *Westminster Studies in Education*, v. 7, n. 1, p. 57-66, 1984.

DEWEY, J. *The child and the curriculum and the school and society* (Combined ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1956.

DRIER, H. S. Investigating mathematics as a community of learners. *Teaching Children Mathematics*, v. 6, n. 6, p. 358-363, 2000. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ604011&site=ehost-live>.

DU BOIS, W. E. B. *The souls of black folks*. New York: Dodd, Mead & Company, 1961.

DUMAZEDIER, J. *Sociology of leisure*. New York: Elsevier Scientific, 1974.

FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Eds.). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993.

KAHNEMAN, D. *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

KOFFKA, K. *Principles of gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1935.

- KÖHLER, W. *The mentality of apes*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- _____. *Gestalt psychology*. New York,: H. Liveright, 1929.
- KOVBASYUK, O.; BLESSINGER, P. *Meaning-centered education : international perspectives and explorations in higher education*. New York: Routledge, Taylor & Francis, 2013.
- LABAREE, D. F. *Someone has to fail: the zero-sum game of public schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.
- LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- _____. Word problems: a microcosm of theories of learning. In: LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (Eds.). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 74-92.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
- LEMKE, J. L. *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp., 1990.
- LOBOK, A. M. *The probabilistic world: the chronicles of the philosophical-pedagogical reflections of an educational experiment*. Yekaterinoburg, Russia: Association of Small Businesses, 2001. Retrieved from http://www.lvolab.msk.ru/lvo/library/books/txt/veroyat_mir.htm.
- _____. My educational odyssey to dialogic agency-based probabilistic pedagogy. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, v. 50, n. 6, p. 5-8, 2012.
- _____. M. Education/obrazovanie as an experience of an encounter. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, v. 2, S1-S5, 2014. doi: 10.5195/dpj.2014.84. Retrieved from <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/84>.
- LURIA, A. R. *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.
- MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2009.
- _____. Authorial teaching and learning. In: WHITE, E. J.; PETERS, M. (Eds.) *Bakhtinian pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*. New York: Peter Lang Publishers, 2011a. p. 21-46.
- _____. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: an educational perspective. *Culture & Psychology*, v. 17, n. 1, p. 99-119, 2011b. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X10388840>.

_____. Severe limitations of the poetic individual mind. Review of the book [KAHNEMAN, D. *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011] *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 5, R1-R8, 2017 doi: 10.5195/dpj.2017.178. Retrieved from <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/178/135>.

MATUSOV, E., MARJANOVIC-SHANE, A. Diverse approaches to education: alienated learning, closed and open participatory socialization, and critical dialogue. *Human Development*, v. 55, n. 3, p. 159-166, 2012. doi: 10.1159/000339594.

MATUSOV, E.; SMITH, M. P.; SOSLAU, E.; MARJANOVIC-SHANE, A.; VON DUYKE, K. Dialogic education from and for authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, v. 4, A162-A197, 2016. doi: 10.5195/dpj.2016.172. Retrieved from <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/172/130>.

MATUSOV, E., VON DUYKE, K. Bakhtin's notion of the internally persuasive discourse in education: internal to what? (A case of discussion of issues of foul language in teacher education). In: JUNEFEELT, K.; NORDIN, P. (Eds.). *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin Stockholm University, Sweden June 3-5, 2009*. Stockholm: Stockholm University, 2010. p. 174-199. Retrieved from http://www.nordiska.su.se/content/1/c6/06/01/49/publication_2010_bakhtin_conf_sthlm_2009.pdf.

MATUSOV, E.; VON DUYKE, K.; KAYUMOVA, S. Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 50, n. 3, p. 420-446, 2016. doi: 10.1007/s12124-015-9334-2.

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, v. 3, n. 2, p. 199-218, 2006.

NIKULIN, D. V. Mikhail Bakhtin: a theory of dialogue. *Constellations*, v. 5, n. 3, p. 381-402, 1998.

_____. *On dialogue*. Lanham, MD: Lexington Books, 2006. Retrieved from Table of contents <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0516/2005021914.html>.

_____. *Dialectic and dialogue*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2010.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press, 1990.

SCRIBNER, S. Modes of thinking and ways of speaking: culture and logic reconsidered. In: JOHNSON-LAIRD, P. N.; WASON, P. C. (Eds.) *Thinking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977. p. 483-500.

- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- SIDORKIN, A. M. *Beyond discourse: education, the self, and dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press, 1999.
- SUTTON, R. S.; BARTO, A. G. *Reinforcement learning: an introduction*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- VAN OERS, B. Meaningful cultural learning by imitative participation: the case of abstract thinking in primary school. *Human Development*, v. 55, n. 3, p. 136-158, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S.; KOZULIN, A. *Thought and language* (Translation newly rev. and edited / ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Studies on the history of behavior: ape, primitive, and child*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

SIGNIFICADO, SENTIDO E O TRABALHO
PEDAGÓGICO: A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Greice Ferreira da Silva

Os estudos sobre o processo de aprender a ler e de aprender a escrever inevitavelmente requerem compreender significado e sentido no trabalho pedagógico que envolve especialmente professores e alunos. Proponho, nesta reflexão, tratar de alguns aspectos referentes à ação docente e à criança, a qual, ao entrar na escola do Ensino Fundamental, se torna aluno, num contexto de relações que se movimenta num ambiente histórico, social e cultural, que cria e é criado pelas relações das quais participa. Nesse movimento vivo e dinâmico de relações, apropria-se dos significados culturais e atribui sentido às suas experiências e a tudo que aprende.

Nessa perspectiva, concebe-se o processo de aprender a ler e aprender a escrever, de modo que a criança perceba a língua, em seu funcionamento, estabeleça relações com ela e por meio dela, sendo capaz de usá-la nos mais diversos contextos da sua realização concreta, nas diferen-

tes formas de comunicação verbal que o sistema em uso permite realizar. Diante disso, o ensino da escrita nem sempre tem calcado o seu objeto como linguagem escrita, fazendo, conseqüentemente, com que o foco recaia nos aspectos formais do sistema linguístico.

As práticas educativas na infância, pautadas no exercício mecânico do ler e do escrever, tornam emergente essa questão, porque tais práticas não criam necessidades de ler e de escrever, uma vez que as crianças não percebem o porquê e para quê devem fazer isso.

Compreender a atribuição de sentido é essencial para orientar o pensar e o agir do professor e para refletir sobre a formação leitora e escritora da criança. Nesse ínterim, relato brevemente duas situações das quais participei como docente das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, de alguma maneira, serão os elementos desencadeadores das reflexões apresentadas neste texto. Ambas as situações ocorreram numa turma de crianças de oito anos correspondente à 2ª série (atual 3º ano), numa escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A primeira situação se deu no início do ano letivo. Quando era proposto que as crianças elaborassem um texto, algumas delas se manifestavam, dizendo: “Quantas linhas?” Ou, ainda: “Quantas linhas eu preciso escrever para poder entregar o texto?” E, se eram estipuladas no mínimo dez linhas, como professora da turma, repetidamente eu ouvia: “Vou fazer a letra bem grande...”

A segunda situação também aconteceu nos primeiros meses de aula.

Havia um pequeno acervo de materiais para a leitura, na sala, o qual foi disponibilizado aos alunos e combinado com toda a turma, desde o primeiro dia, que poderiam utilizá-lo. Ao observar que não faziam uso, que não costumavam aproveitar esse espaço, perguntei a um dos alunos que terminara o registro das atividades e encontrava-se em sua carteira, a observar os colegas: “Por que você não escolhe algo para ler? Pode usar os materiais.” E o aluno respondeu: “Não professora. Eu fico quietinho. Prometo! Não vou atrapalhar meus colegas, não.” E debruçou-se sobre a carteira, esperando os demais alunos terminarem o registro.

As situações expostas suscitaram as seguintes questões: qual o sentido da leitura e da escrita, para as crianças? De quais experiências com a leitura e com a escrita essas crianças tiveram a oportunidade de participar, até aquele momento, considerando que estavam no início do processo de apropriação da linguagem escrita? De que forma eu, como professora, poderia organizar, planejar as situações de leitura e de escrita, a fim de que as crianças pudessem atribuir um sentido adequado a elas?

No livro *Atividade, Consciência e Personalidade*, mais especificamente, em seu apêndice, intitulado “Problemas Psicológicos do Caráter Consciente do Estudo”, Leontiev (1978) afirma que o conhecimento é indubitavelmente fator de desenvolvimento e humanização, no processo ontogenético, todavia, ressalta: para que o conhecimento eduque, é preciso antes educar, no sujeito, sua atitude em relação ao conhecimento. Segundo o autor, “[...] esta é a essência do caráter consciente do estudo.” (LEONTIEV, 1978, p. 234).

Ao destacar a formação da atitude frente ao conhecimento, o autor se refere ao sentido que as crianças atribuem aos objetos da cultura com os quais se defrontam, ao longo da infância. Esse sentido condiciona toda relação que estabelecem com esses objetos, a partir de então – num processo dinâmico de formação e desenvolvimento de sentido –; em outras palavras, condiciona a atitude da criança em face desses objetos. Essa atitude da criança constitui-se como uma resposta sua ao objeto: sua atitude depende do que o objeto significa para ela, como ela o entende, como o objeto a afeta e quanto a afeta (MELLO, 2012).

Conforme Leontiev (1978, p. 221), o sentido “[...] é esse aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida.” Dessa forma, a atitude das crianças diante dos objetos, condicionada pelo que eles significam para elas, não é algo que se ensina como um produto, mas elemento da consciência que se forma como um processo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os significados e os sentidos são conteúdos da consciência humana, sendo que os significados constituem a parte fundamental da consciência humana, uma vez que neles “[...] está representada a forma ideal – transformada e envolvida na matéria da lin-

guagem – da existência do mundo material, de suas propriedades, vínculos e relações, revelados pela prática social conjunta.” (LEONTIEV, 1978, p. 37, tradução nossa).

A apropriação dos significados pelo homem ocorre por meio da sua atividade e pela comunicação com os outros homens. Desse modo, os significados não existem sem as relações internas da atividade humana e sem a consciência (VIGOTSKI¹, 2000). Para Vigotski (2000), é na consciência que o significado se relaciona com o sentido – um outro elemento constituinte da consciência – e é na relação consciente com o sentido que os significados passam a ter seu traço psicológico, em outras palavras, a existirem como conceitos e generalizações. Disso decorre que o significado, ao ser objetivado por meio da linguagem, por exemplo, vem carregado de sentido (LEONTIEV, 1978). E o sentido é objetivado, refletido nas relações com os motivos e com os objetivos da atividade humana (MARTINS, 2004).

Portanto, embora possa e deva ser formado intencionalmente, na escola, o sentido que a criança atribui a um objeto “[...] não se ensina, se educa” (LEONTIEV, 1978, p. 221), se constitui como produto das relações reais estabelecidas com os objetos da cultura histórica e socialmente elaborada. Nesse caso, podemos dizer que a intencionalidade do outro, nesse aprender, precisa considerar as relações reais que as crianças estabelecem com os objetos da cultura, na escola, e a complexidade desse processo de atribuição de sentido pelas crianças (MELLO, 2012).

A criança, desde pequena, atribui um sentido pessoal a tudo o que vive e conhece (MELLO, 2012). De acordo com a experiência que tem, ao vivenciar uma situação ou conhecer um objeto – que pode ser material, como, por exemplo, um livro, como pode ser não material, como, por exemplo, uma história lida pelo(a) professor(a) – a criança atribui um sentido a esse objeto ou situação. Esse sentido condicionará toda relação que ela travará com esse objeto ou situação, a partir desse momento. Em outras palavras, “[...] de acordo com as experiências vividas, a criança forma uma atitude frente aos objetos e situações e sempre que se dirigir a esses

¹ Nas diversas obras do autor russo e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky, Vygotski. Optei, neste trabalho, pela grafia Vygotsky. Entretanto, para ser fiel às indicações presentes nas referências bibliográficas das quais utilizo, no caso de citações diretas ou indiretas, manterei a grafia presente nos originais.

objetos ou situações as experiências vividas filtrarão as novas relações que ela estabelece.” (MELLO, 2012, p. 41).

Compreender que a atitude das crianças frente aos objetos condiciona a sua aprendizagem implica diretamente como o professor organiza e propõe o ensino. E, para isso, é essencial que o professor conheça o sentido que a criança já construiu para si sobre aquilo que se propõe ensinar. No caso da apropriação da leitura e da escrita – “[...] instrumentos fundamentais para o sucesso da criança na escola a partir do ensino fundamental e na vida” (MELLO, 2012, p. 41) –, é essencial que o professor conheça que sentido a criança aprendeu a atribuir à cultura escrita, para organizar o trabalho docente. Assim como para o sucesso do trabalho docente, é fundamental acompanhar qual sentido a criança vai atribuindo à cultura escrita, a partir das situações propostas pelo professor.

A escola exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos, ao propiciar-lhes a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados, em uma estrutura curricular, desenvolvendo as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. Nessa perspectiva, a escola funciona como uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova, nos alunos, o seu processo de humanização (MILLER; ARENA, 2011).

Cabe ressaltar que

[o]s processos de ensinar e de aprender se constituem, desse modo, como o centro do trabalho escolar que se realiza pelas relações estabelecidas entre os atores centrais da situação educativa – alunos e professores – na busca da apropriação dos significados elaborados socialmente, que se transformam em conteúdos da consciência individual, caracterizando os sentidos pessoais construídos pelos sujeitos. A produção de um sistema de sentidos pelo psiquismo de cada ser humano depende, portanto, de sua relação dinâmica com o meio no qual vive. (MILLER; ARENA, 2011, p. 342-343).

Desse modo, para compreender “a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à [...] formação [do sujeito], objetivando o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização”, é fundamental “discutir a importância do processo de interação da criança com os educadores e com o seu entorno cultural, que ocorre no contexto do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares” (MILLER; ARENA, 2011, p. 343).

Ao levar em conta os pressupostos citados, é possível inferir que as situações relatadas inicialmente, no texto, sobre o processo de aprender a ler e de aprender a escrever, bem como o sentido que as crianças atribuíam à leitura e à escrita, estavam vinculadas às condições de vida e educação das quais haviam participado, até aquele momento, das experiências que tiveram, das relações que estabeleceram e da maneira como foram afetadas por essas experiências.

Arena (2010) atenta para a problemática, ao esclarecer que, se a situação socialmente esperada é a de uma criança que atribua sentidos (um leitor de sentidos) e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1935), seria necessário que, desde o início da escolaridade, a escola, constituinte também desse entorno, pudesse ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita, não dissociada de suas práticas culturais, uma vez que, na concepção vigotskyana, o entorno da criança, isto é, “[...] o seu mundo histórico e cultural é a fonte privilegiada da qual ela se apropria da cultura e do conhecimento produzidos, pela ação dos outros seres humanos que compõem esse entorno e com os quais relaciona.” (ARENA, 2010, p. 241).

Se considerarmos que o meio é a fonte do desenvolvimento e que a escola é constituinte desse meio, percebemos a essencialidade das questões metodológicas nos processos de ensinar e de aprender. As práticas pedagógicas, a organização do ensino, a seleção dos conteúdos ensinados, no que se refere a quais conteúdos priorizar; a forma como os conteúdos são apresentados e abordados – a metodologia a ser utilizada no trabalho – e as relações instauradas – com o conhecimento, entre os pares, com o professor – são peças fundamentais para a atribuição de sentido.

Diante do exposto, inevitavelmente, o olhar se volta para a compreensão da concepção de linguagem sob a ótica de Bakhtin (1992), para pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma interativa e dialógica. Ao conceber a linguagem como um processo dialógico que se dá na interação social, Bakhtin entende a palavra como um signo verbal, como um movimento. Disso resulta que a linguagem não é acabada, sistematizada, e a língua é viva e se transforma constantemente, devido à sua historicidade, pelo uso cotidiano, não podendo ser separada do fluxo da comunicação verbal. Segundo Bakhtin (1992), a língua, vista em seu uso prático, está vinculada a um conteúdo ideológico e, dessa forma, seus signos são variáveis e flexíveis e apresentam um caráter mutável, histórico e polissêmico. Para o autor, a língua está em constante movimento, em constante atualização, porque se renova, se constrói e se reconstrói, nas relações sociais. Nessa perspectiva, leitura e escrita são práticas sociais que requerem a alteridade, a troca, a relação com o outro.

A leitura é uma forma superior da linguagem que apresenta características próprias. Como atividade, permite maior fixação e movimentação dos olhos, enquanto ela acontece, resultando numa compreensão maior, ao passo que a verbalização dificulta a leitura, atrasa a percepção e fraciona a atenção (VYGOTSKI, 1995, p. 198). Assim, a atividade de leitura significa compreensão e não mera decodificação dos signos linguísticos. A escrita representa, diretamente, as relações sociais, aquilo que desejamos comunicar, nossa compreensão e representação do mundo, nossas ideias. É uma linguagem que, paulatinamente, se torna uma linguagem de primeiro grau, ou seja, representará diretamente a realidade. Portanto, é uma linguagem complexa, a qual exige percorrer um caminho, antes de ser apropriada (SILVA, 2009).

Quanto ao ensino da leitura, no entanto, constata-se frequentemente que a escola ensina comportamentos alfabéticos, mas não desenvolve condutas de leitor. Ela valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, mas, ao mesmo tempo, cobra que os alunos tenham comportamentos de leitor e os pune por não tê-los (ARENA, 1990). A escola insiste no reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada (MELLO, 2005), se se restringir a isso.

Em face do exposto, o conceito de atividade orienta o trabalho metodológico e os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de formar o leitor e o escritor de textos está diretamente e essencialmente vinculado à atividade. Leontiev (1988, p. 68) caracteriza a atividade como

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Conforme o autor, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, em outras palavras, o desenvolvimento da atividade da criança.

Existe diferença entre atividade e ação. Essa afirmação se encontra no pressuposto de que o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado. A atividade vai ser definida pelo grau de sentido que aquele fazer tem, para o sujeito, e o sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo (ou resultado) previsto para a tarefa. Assim, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo (se a pessoa atua, porque está interessada e motivada pelo resultado da tarefa), a atividade tem sentido para ela. Em contraposição, a ação é um processo cujo motivo não coincide com o resultado (LEONTIEV, 1988).

“Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade sendo substituída pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade.” (LEONTIEV, 1988, p. 69). Esse processo de criação de novas atividades pode transformar os motivos compreensíveis em motivos eficazes. Por exemplo: a criança sabe que tem que fazer a lição para tirar boas notas e não envergonhar os pais, porém, isso não é o bastante para que ela a faça, pois esse é um

motivo compreensível, mas não um motivo eficaz. A criança faz a lição, quando sabe que terá a permissão para brincar. Esse é um motivo eficaz. Para elucidar essa questão, Leontiev (1988, p. 70-71) afirma que “[...] só motivos apenas compreensíveis tornam-se eficazes em certas condições, é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade.” Também esclarece que, nesse momento, “[...] ocorre uma nova objetivação de suas necessidades [das crianças], o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.”

No desenvolvimento psíquico infantil, há também uma mudança no campo das operações. Por operações se entende o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso se passa, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. A operação é determinada pela tarefa, pelo alvo, dada em condições que requerem certas formas de ação. Em outras palavras, as ações estão relacionadas aos objetivos, e as operações se relacionam com as condições concretas para a realização da ação pretendida (LEONTIEV, 1988).

Quanto às operações conscientes, estas se formam primeiramente como ações, como um processo dirigido para o alvo, o qual só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático (por exemplo: quando uma pessoa começa a aprender a dirigir, inicialmente, pensa em cada uma de suas ações separadamente, para fazer o carro andar; com o tempo, essas ações se tornam automáticas, podendo a pessoa pensar em outras coisas ao mesmo tempo em que dirige).

Para converter a ação de uma criança em operação, é preciso que se apresente a ela um novo propósito com o qual sua ação dada se tornará o meio de realizar outra ação, ou seja, o que era alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (LEONTIEV, 1988). Quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas, e estas, por sua vez, podem proporcionar a

base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações e assim por diante.

Leontiev, ao afirmar que a atividade se relaciona à própria condição de vida e ao desenvolvimento dos processos reais da vida da criança, aponta que

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é constituída mecanicamente, a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, desse modo, falar da dependência de desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral. Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um certo tipo de relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade. (LEONTIEV, 1988, p. 63-64).

Conforme o autor, as funções psicofisiológicas efetivam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida é mediada pela reflexão psíquica da realidade. Nelas estão incluídas as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas e assim por diante. Todas essas funções constituem a base dos correspondentes fenômenos subjetivos da consciência, e nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento dessas funções. As mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente uma da outra, mas elas estão ligadas entre si.

A atividade principal é a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo físico, com o mundo dos objetos, organiza e reorganiza os processos de pensamento, memória, imaginação, pela qual a criança promove mudanças mais significativas na personalidade. É a forma explícita como a criança melhor se relaciona com o mundo ao seu redor. Uma das características da atividade é estar inteiro nela, o que envolve a emoção, o sentimento, o prazer que ela dá, que ela causa. Em síntese, “[...]”

o que torna o fazer uma atividade é o grau de envolvimento do sujeito que a realiza” (MELLO, s.d.) e o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ela.

Ao pensar nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atividade de estudo vai se tornando a atividade principal – ou seja, a atividade por meio da qual a criança melhor aprende, forma e desenvolve as capacidades humanas – a partir dos 7 ou 8 anos.

Segundo El’konin (apud REPKIN, 2014), o que distingue a atividade de estudo de qualquer outro tipo de atividade é o fato de que seu objetivo e resultado imprimem uma mudança no próprio sujeito da atividade. Por essa razão, é concebida como atividade para a autotransformação do sujeito.

Considerando que a atividade ou vivência se caracteriza pelo fato de que a criança age de forma consciente e afetivamente motivada, isto é, livremente (sem que seja obrigada pelo professor, mas porque estudar lhe é uma necessidade vital), Repkin (2014, p. 90) se refere a diferentes níveis de aprendizagem. Primeiro, a aprendizagem no nível das operações, quando a criança segue os comandos do professor. Nesse processo, pode chegar a um grau elevado de desempenho, mas sua atuação é puramente mecânica, uma vez que as operações são “[...] apenas uma reação executora a um sinal externo, ao comando do professor.”

Em seguida, menciona a aprendizagem no nível das ações, quando a criança sabe por que está fazendo algo, entretanto, na maioria das vezes, realiza exercícios padronizados, aplicando repetidamente um modelo em que o “[...] mais importante indicador da atividade de estudo - a criatividade - está ausente.” (REPKIN, 2014, p. 90).

Finalmente, a agência pode acontecer no nível superior e mais complexo da atividade, o que envolve o estabelecimento de uma relação coincidente entre o motivo que leva à atuação e o resultado do processo, ou seja, a atividade de estudo se efetiva, quando a criança age motivada pelo resultado da atividade: não porque o professor mandou, nem porque é uma obrigação ou dever fazê-lo, mas porque quer conhecer o resultado da atividade proposta. Dessa maneira, para entender a atividade, devemos

“[...] olhar para o desenvolvimento da atuação de um sujeito por meio do prisma de suas necessidades” (REPKIN, 2014, p. 90), o que definirá sua condição de sujeito.

Além da autotransformação do sujeito, a atividade de estudo caracteriza-se também por proporcionar o domínio do conhecimento teórico, dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado (DAVYDOV, 1988): o domínio dos modos de ação, mas também o domínio mais complexo dos fundamentos teóricos que dão suporte a esses modos de ação. Por isso, a atividade de estudo transforma o sujeito: quando a criança domina princípios, ela adquire, com o pensamento teórico, a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de problemas.

Conduzir o trabalho em sala de aula com base na atividade do aluno, tal como a atividade foi discutida, consiste num grande desafio para o professor, porque não basta que ele considere um determinado conteúdo importante para a formação do aluno; é preciso ter em vista também como se constitui a atividade para o aluno. Em outras palavras, é preciso levar em conta a forma pela qual a situação vivida por ele, na atividade, é vista, é percebida. “Além disso, se professor e alunos têm percepções divergentes quanto à necessidade do estudo de determinado conteúdo, torna-se crucial criar uma situação tal que os alunos encontrem um motivo para querer integrar-se na atividade.” (MILLER; ARENA, 2011, p. 347).

Conforme foi apresentado, o sentido pessoal vincula os significados com os motivos do sujeito inserido em uma dada relação social com outros sujeitos e com os objetos culturais próprios de seu entorno cultural e social.

Quando a criança escreve sem ter a intenção de expressar um desejo, uma informação, para comunicar algo, essa tarefa passa a ser realizada apenas para cumprir uma exigência do professor e se mostra completamente destituída de sentido, para a criança. O mesmo se dá com a leitura. Se a criança lê sem saber por que e para que lê, não tem um desejo de comunicação. Nesse caso, a leitura será um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos. A leitura, assim como a escrita, deve ter sentido para a criança,

deve ser provocada por uma necessidade, uma tarefa vital (SILVA, 2009). Portanto, o professor pode provocar nos alunos a necessidade de ler, de conhecer o desejo de comunicação de quem escreve, propondo atividades de leitura e de escrita planejadas intencionalmente. Para isso, o professor deve ensinar os meios para a criança fazer as antecipações, diante do texto, ensiná-la a fazer previsões, escolhas, deve também saber ouvir suas opiniões e impressões sobre o que ouviu, sentiu, sobre o que leu (SILVA, 2009).

Mediante esses pressupostos, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras, se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler, de conhecer, de se expressar, e se tiverem disponíveis, à mão, os escritos sociais, os escritos da realidade. O mesmo ocorre com a escrita.

Sobre esses aspectos, Vygotski (1995) salienta que a maneira de ler um material escrito pode fazer diferença no desenvolvimento do raciocínio das crianças. O autor aponta para a existência de dois tipos de leitura: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta:

O estudo da leitura demonstra que, diferentemente do ensino antigo, que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeira, durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior, quando se lê silenciosamente. [...] Durante a leitura em voz alta, tem lugar um intervalo visual, no qual os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se, durante a leitura, fixamos o lugar onde se pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos esse intervalo sonoro visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, portanto, que o símbolo visual se vai liberando cada vez mais do símbolo verbal. (VYGOTSKI, 1995, p. 198, tradução nossa).

As ideias de Vygotski se coadunam com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin e com a concepção de leitura aqui discutida. Segundo Vygotski (1995), a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos. Em outras palavras, o leitor se apropria do texto, na medida em que toma consciência do significado das palavras do autor. Quanto a isso, o autor esclarece que,

[...] para nós, está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste, sim, no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à separação organizada de vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados para o sentido do todo. (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

Na mesma direção, continua:

Para compreender a linguagem do outro (representada também pelo texto escrito), nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Inclusive, se a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. (VYGOTSKI, 1993, p. 343, tradução nossa).

O contato do sujeito em desenvolvimento com o sistema de significados sociais já produzido pelas gerações que o antecederam leva-o a apropriar-se, por sua própria atividade, realizada pela mediação do outro mais experiente e pela linguagem, daquele acervo de conteúdo cultural disponível em seu meio. E o faz em consonância com sua própria maneira de ver e sentir os fatos e os acontecimentos à sua volta, isto é, mediado pelo sistema de sentidos já engendrados por sua consciência. Nesse processo, objetiva-se em produtos de sua atividade, podendo configurar novos significados e novos sentidos que são incorporados como formas de sua existência, constituindo-se, também, como contribuições ao patrimônio cultural da sociedade de que faz parte (MILLER; ARENA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões esboçadas ao longo do texto, provocadas pelas situações relatadas com as crianças da 2ª série, na qual fui professora, orientaram o meu olhar na tentativa de redirecionar minha prática docente, na época, por perceber que a leitura e a escrita para algumas crianças se concretizavam como obrigação para atender a uma solicitação da professora, um castigo, uma estratégia para disciplinar – a fim de esperar, em silêncio, o colega terminar a atividade – ou como exercício. As crianças apresentavam sentidos alheios à compreensão do texto lido, do que é ler e do que é escrever. Sentidos externos à leitura e à cultura escrita.

Como destaca Leontiev, é nas situações concretas que a criança constrói motivos e cria para si o sentido do que vai conhecendo. Nesse caso, ao viver situações concretas na escola, nas quais a leitura e a escrita não cumprem sua função social, torna-se impossível construir um sentido adequado à leitura e à escrita como significados sociais.

Além do que foi exposto, acredito ainda que seja fundamental que o papel de intervenção como professor(a) aconteça de modo que o pedagógico seja dialógico, porque, se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento, com a vida, também deveria estar no ensino e na aprendizagem das crianças e no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Dessa maneira, é crucial que o(a) professor(a) esteja atento(a) não somente para o que as crianças disseram e/ou fizeram, mas para o como disseram e fizeram, o que possibilita traçar, com elas, o movimento e o motivo das situações de leitura, de escrita e das ações realizadas.

Formar na criança um motivo para a leitura de um texto escrito que coincida com sua finalidade é condição para a constituição da escrita, sob a forma de atividade. Nessa perspectiva, quando a criança lê ou ouve uma leitura motivada pelo entendimento da informação ou do sentimento expresso no texto, sua ação constitui-se como atividade.

Conforme Leontiev (1978), a discussão do sentido, da atitude que a criança atribui a um determinado objeto aponta para um problema

que é mais geral, em sua significação, que é o problema de qual objeto é o objeto da consciência, ou seja, o problema de que compreende a criança e em que condições. Depreende-se com isso que os procedimentos escolhidos pelo(a) professor(a), na escola, devem considerar a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, não apenas como um instrumento cultural que permite acesso à experiência humana acumulada, mas como elemento de formação da consciência.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1. *Anais...* São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196-202.
- _____. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- _____. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-83.
- MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 fev. 2007.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis – outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 91).
- _____. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EDUEM - Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 41-54.
- _____. *Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural*. Marília: [s.n], [s.d]. Mimeografado.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2011.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p.10-33, jan./jun. 2014.

SILVA, G. F. *Formação de leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *El problema do entorno*. 4ª Conferência. Mimeo, 1935.

_____. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993. V. 2.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. V. 3.

SENTIDO E SIGNIFICADO: CONCEITOS INSTÁVEIS NO PROCESSO DE APRENDER A LER E A ESCREVER

Adriana Pastorello Buim Arena

Entre o porque e o por que há mais bobagem gramatical do que sabedoria semântica.

Millôr Fernandes

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão possível sobre a metodologia do ensino da língua materna, especificamente a relação entre os conceitos *sentido* e *significado* no trabalho pedagógico do professor. A discussão parte do pressuposto de que há uma dicotomização no trabalho docente quando os conceitos *sentido* e *significado* são pensados fora do conceito de *signo*. Essa cisão acarreta implicações para as questões metodológicas do trabalho pedagógico.

No curto espaço deste texto, o tema abordado será dividido em quatro momentos: a) no primeiro, serão colocados em evidência alguns termos necessários para se pensar o ensino da língua escrita; b) no segundo, serão discutidos os termos *sentido* e *significado* como partes integrantes do *signo* e, conseqüentemente, sem existência própria fora deste último; c) no terceiro, serão abordados os percursos interpretativos, como semiótica e sua relação com a construção do significado; d) e, por último, serão apresentadas diretrizes para se pensar uma metodologia de ensino da língua portuguesa escrita para crianças centrada na interação entre professores e alunos mediados por essa linguagem.

Durante a exposição dos temas propostos, serão apresentados alguns registros do resultado de uma breve pesquisa realizada com quatro pessoas, todas elas engajadas no estudo da perspectiva histórico-cultural, para mostrar como a construção de conceitos como língua, linguagem, palavra, signo, aprendizagem e método de ensino aparecem nos diferentes momentos de formação, a saber: formação inicial do curso de pedagogia e de letras, e curso de doutorado.

O tema da discussão não terá a linguística, como referência, mas serão usados termos e leituras dessa área para se analisar o objeto de estudo e criar pontes entre esses conceitos e o ensino. O linguista não faria isso. Essa é uma tarefa daqueles que estudam a metodologia do ensino da língua escrita para crianças. Portanto, alerto que não tenho a intenção de situar minha reflexão em uma única escola da linguística, nem tampouco omitir a leitura de autores que não são da perspectiva materialista para pensar o tema do ensino da língua materna. É no diálogo com o *grande auditório*, cheio de ideias, falas responsivas e contradições que me arrisco a encontrar o caminho para a superação do impasse dos métodos de ensino. Também não falarei de sentido e de significado na perspectiva da teoria da atividade; o autor que guia minhas interrogações e instiga-me a pensar o ensino da língua materna numa perspectiva dialógica é Volóchinov (1895-1936), um russo, mas não foi membro da escola de Vigotsky (1896-1934), que deu origem à teoria histórico-cultural.

É na formação de professores, inicial ou continuada, que se poderá pensar um futuro diferente para o ensino da língua materna em

escolas de ensino fundamental. Por este motivo, resolvi trazer para essa discussão o registro da opinião de duas pessoas¹ que estão em formação inicial, uma no primeiro ano do curso de Pedagogia e a outra no segundo ano desse curso. Apresentarei, também, como disse há pouco, as ideias de duas pessoas que cursam o doutorado na área da educação com o foco no ensino da língua materna. Todas as quatro pessoas responderam a um questionário aberto, com tempo de 30 minutos, em minha presença. O objetivo de coletar as manifestações era o de trazer para a discussão um pequeno perfil de como os conceitos, *sentido* e *significado*, têm sido veiculados em encontros de formação dos professores. As pessoas responderam, sem nenhuma consulta teórica, o que entendiam sobre os termos linguagem, língua, palavra, signo, significado, sentido, aprendizagem e método de ensino. Ao longo do artigo serão expostas essas concepções sempre indicando a complexidade desses temas colocados aqui em debate.

Antes de pensar as implicações dos termos *sentido* e *significado* na metodologia do ensino, é preciso evidenciar alguns pressupostos que serão assumidos por mim durante a exposição. Isso se faz necessário, porque as teorias sobre língua, linguagem, signos são muitas e esses termos variam de ‘significado’ no contexto de cada uma delas.

Tomo alguns pressupostos como partida para refletir sobre a relação entre signo e ensino: a) *língua, linguagem e linguística* são conceitos distintos; b) a escrita é uma modalidade da língua, não uma transcrição da fala; c) a língua escrita é relativamente mais estável que a língua falada, mas também se modifica, embora mais lentamente que a falada.

¹ Utilizarei o termo pessoa pelo fato de que ele porta a ideia de ser humano em sua complexidade cognitiva, emocional e subjetiva.

Quadro 1 – Conceitos de língua e linguagem na visão dos respondentes.

	DIFERENÇA ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	A linguagem engloba a língua, mas nunca está avulsa, ou seja, a linguagem está contida por mensagem, reflexão no meio.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	A língua é composta por palavra, oração, etc. A linguagem transmite uma mensagem.
PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	A língua é a estrutura organizacional do discurso e a linguagem é a língua em uso.
PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Língua é uma forma por meio do qual a linguagem se materializa: é fenômeno de interação humana. Linguagem são diversas formas de expressão humana, incluindo a língua (o vestuário, o gesto, a cruz, a cor, etc.)

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O Quadro 1 expõe o que pensam os respondentes sobre língua e linguagem. É possível perceber que as pessoas 1 e 2, que estão em formação inicial, já discutiram algo a respeito no curso de Pedagogia, mas ainda demonstram certa dificuldade em objetivar esse conhecimento ainda em processo de apropriação. No entanto, a pessoa 1 mostra entender o conceito de linguagem como algo mais amplo que o de língua. As pessoas 3 e 4 demonstram que estão numa perspectiva de estudo teórico que considera o caráter social e cultural da língua. A pessoa 4 é a única que possui licenciatura em Letras, portanto, teve formação direta em relação a esses conteúdos. Sua formulação na resposta às perguntas evidencia que tem mais familiaridade com os termos, usados na linguística, uma área de estudo no curso de Letras. Esta defende a língua como “fenômeno de interação hu-

mana”, e a pessoa 3 defende que a “linguagem é a língua em uso”. Todas as duas estão próximas daquilo que se pretende defender neste artigo.

É necessário ainda explicitar que a formação inicial não será suficiente para formar o professor em todas as didáticas específicas, pois o tempo dedicado ao estudo de cada objeto específico, ou seja, a língua, a ciência, a matemática, a história e a geografia, é curto, normalmente são 120 horas de formação. A função da universidade é abrir possibilidades de ver estes objetos de ensino com perspectivas diferentes daquelas vivenciadas nos anos escolares do fundamental ao ensino médio, mas dependerá de cada professor formado dar continuidade a esses estudos. É possível perceber uma maturidade maior nas respostas das duas pessoas em processo de doutoramento. Essa constatação se repetirá ao longo das respostas que ainda serão apresentadas.

Sentido e significado não podem ser discutidos de forma isolada, ao contrário, este tema deve ser contextualizado em relação à tomada de posição teórica do professor.

A) Língua, linguagem e linguística são conceitos distintos.

A linguística não é a minha área específica; sou estudiosa da educação e, portanto, estudo os temas que envolvem os processos educativos, entre eles, este especificamente que trato - a didática específica do ensino da língua materna. Embora essa não seja minha área de estudo, preciso de sua contribuição porque é nela que busco alguns conceitos que são fundamentais para ensinar uma criança a ler e a escrever.

Quando tomamos os objetos de estudo da linguística ou da filosofia da linguagem não os tomamos com os mesmos pontos de referências que os linguistas ou filósofos os tomam. Por isso, a discussão dos temas abordados na linguística toma rumos diferentes na educação, porque os motivos que impulsionam linguistas e educadores são diferentes e, do meu ponto de vista, não há problema nisso. Dos três termos destacados, o terceiro é o mais fácil de ser definido: “linguística é a ciência que estuda a linguagem humana em geral e as línguas humanas particulares” (BAGNO,

2014, p. 61). Como sou estudiosa da educação, que me perdoem antecipadamente os linguistas se dessacralizarei alguns conceitos, ou mesmo, se não seguir a mesma lógica de estudo estabelecida pela área. Nós - professores da educação básica e professores formadores da didática específica do ensino de português - precisamos conhecer o mundo da linguística, porque é nele que se estudam prioritariamente as questões relativas à linguagem humana e às línguas particulares.

Em relação à definição do conceito de língua e de linguagem é necessário escolher uma corrente teórica, um filósofo ou um linguista em especial para definir os dois conceitos. Teremos tantas definições quantos autores escolhermos como pontos de referência. Algumas pesquisas, com o foco na metodologia do ensino da língua materna, negligenciam essa questão, a de conceituar *língua* e *linguagem*. Entretanto, ela é ponto de partida, não pode ser negligenciada. Alguns pesquisadores que têm como base de seus estudos a perspectiva histórico-cultural, e estudam especificamente o ensino da leitura e da escrita, elegeram como referência os russos Voloshínov, Medvdev, Jakubinskij e Bakhtin para refletir sobre a linguagem e o ensino da língua, porque eles as concebem como um fenômeno sócio-histórico-cultural. Nessa concepção, existe a dificuldade em utilizar o termo língua, devido às marcas estruturalistas que o conceito carrega; a preferência para nomear os fenômenos tratados é linguagem e não língua. Por que isso acontece na área da educação? Devo usar língua ou linguagem quando se trata do processo educativo de ensinar a ler e a escrever? Linguagem pode ter algumas definições distintas, mas para esta discussão tomarei duas apresentadas por Bagno (2014, p. 58-59):

Linguagem - faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.

Linguagem - todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/conhecimento.

Ao que parece, essas duas definições estão de acordo com nossos anseios por um ensino do ler e do escrever como atos vivos e sociais. A partir do que tenho lido nesses últimos anos, eu diria que o problema do consenso sobre a definição dos termos não está no uso dos conceitos de linguística ou de linguagem, mas no de língua. E talvez esteja aí o fato de preferirmos utilizar o conceito de linguagem, não contaminado pelo estruturalismo, ao invés de língua. Como diria Saussure (1857-1913), um linguista estruturalista, “o ponto de vista cria o objeto”. Aqui está nosso problema, nosso objeto de estudo é a língua. O ponto de vista que assumirmos vai marcar completamente nossa análise, nossa descrição, nossa interpretação do objeto. Se considerarmos a língua um dado biológico, que já está dado por nossa genética, ou como um sistema de normas, o conceito de língua estará marcado por essa visão. Se a língua é vista como um fenômeno cultural, histórico, político, será planejado um trabalho pedagógico marcado por esse ponto de vista.

O conceito *língua* entendido como ato de interação entre pessoas, de forma contextualizada, individual e social ao mesmo tempo, é também nomeado *linguagem* em algumas pesquisas, cuja tendência teórica é a perspectiva histórico-cultural. A língua deixa de ser um sistema abstrato de formas desvinculado de suas condições de produção, assim como a corrente estruturalista propõe, e a definição de seu conceito passa a estar muito próxima do termo linguagem, que sempre foi mais amplo e que implica agrupamentos de diferentes signos. Entretanto, a língua numa perspectiva voloshinoviana pode ser entendida como o uso dos signos-linguísticos na relação de interação com o outro, isto é uma manifestação específica da linguagem pela palavra.

Ao usar o termo *língua* é preciso antes especificar seu conceito. Se o tomo como um conjunto de regras gramaticais, minhas ações pedagógicas são planejadas à luz da teoria estruturalista, mas se o entendo como o uso dos signos-linguísticos na relação de interação com o outro, então, minhas práticas pedagógicas serão guiadas por uma perspectiva vigotskyana. Os dois conceitos, língua e linguagem, quando entendidos em uma imbricada relação, ampliam-se e colaboram para se pensar uma forma de ensino que proporcione a imersão do aluno no universo da língua escrita. A partir

de agora usarei o conceito língua quando esta se referir especificamente ao uso do signo-linguístico.

B) A escrita é uma modalidade da língua. A escrita não é transcrição da fala.

É comum presenciar durante as observações de aulas ministradas no Ensino Fundamental I, principalmente nas classes de alfabetização, o professor pedir ao aluno que escreva o som das letras. Essa recomendação aos poucos vai se internalizando e a criança generaliza um falso conceito, passado pelo próprio professor, de que devemos escrever o que falamos, que a escrita é a transcrição da fala. Penso que isso acontece, porque os docentes não receberam formação suficiente ou não buscaram ampliar sua formação inicial em relação ao objeto de ensino, a língua. Usar essa recomendação, tida como regra, mais prejudica do que ajuda na alfabetização das crianças. Os alunos passam a empregar na escrita esse conhecimento internalizado e, então, aparecem os textos mal elaborados, porque eles os constroem com a lógica da produção da língua falada. Formular um texto escrito implica planejá-lo e realizá-lo na lógica da língua escrita.

A língua como código construído historicamente é abstrata, não é passível de ser ensinada nas escolas. São suas manifestações, oral ou escrita, que podemos ensinar às crianças. A língua, discutida teoricamente como *coisa* abstrata, é a representação de tudo que até hoje foi construído histórico e culturalmente nas modalidades vivas da língua. Não existiu a língua e depois o homem, mas o inverso, o homem construiu línguas, por meio da linguagem como atividade, nas relações de interação com outros homens. Por isso, a língua só tem existência na *atividade* e na *interação* da produção do enunciado falado ou escrito. Essa língua que está na representação do humano foi, e será sempre construída nas relações de uso. Numa perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que a língua é uma atividade e não um produto.

C) A língua escrita é relativamente mais estável que a língua falada, mas também se modifica, embora mais lentamente que a falada.

Todos os exemplos que podemos pensar para provar essa premissa acima não captam a mudança que está ocorrendo neste exato momento. Nós as enxergamos somente quando não mais utilizamos a língua escrita ou falada da mesma maneira. O exemplo abaixo pode ser ilustrativo:

Amigo, poys me leixades
e uos bides albur morar,
rogu' eu a Deus, se tornades
aqui por comigo falar,
que nõ aiades, amigo,
poder de falar comigo.

Amigo, pois me deixais
e vos ides alhures morar,
rogo eu a Deus, se tornais
aqui para comigo falar,
que não tenhas, amigo,
poder de falar comigo.

Amigo, porque me deixa
e vai longe morar,
eu peço a Deus, se aqui retornar
para comigo falar,
que não tenha, amigo,
poder de falar comigo.

(DUBOIS, 2006, p. 232, Apud NUNES, J. J. *Crestomatia Arcaica*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1967. p. 319-320). Terceira versão acrescentada pela autora deste texto.

Os fenômenos de mudança ocorrem ininterruptamente. Quando os professores orientadores pedem para retirar a quantidade de gerúndio, de pontos finais que aparecem nas produções acadêmicas de seus orientandos, nesse momento, estão ocorrendo forças centrípetas e centrífugas em relação à estabilidade da língua escrita, entre os sentidos que uma geração e outra atribuem à língua escrita. Para o desgosto de muitos, aquilo que hoje podemos considerar como deformações no uso da língua escrita, pode se tornar uma regra. O uso da primeira pessoa do singular e do plural na produção das teses e dissertações ainda é uma controvérsia. Isso é mudança. Não apenas estilo. É o ponto de vista que faz o objeto!

1 . SENTIDO E SIGNIFICADO: DUAS DAS FACETAS DO SIGNO

Por quê? É filosofia. Porque é pretensão.

Millôr Fernandes

Em uma exposição não é possível recuperar toda a produção teórica sobre um determinado tema eleito para discussão. Entretanto, sabemos que o percurso de produção histórica sobre o conceito está de certa forma presente na discussão atual, seja como superação, seja como forças opostas. Todo autor pressupõe que o leitor acadêmico já tenha tido anteriormente um encontro com autores citados e consiga estabelecer uma relação responsiva aos enunciados ditos. Todas as afirmações ditas aqui poderiam ser questionadas se colocadas no crivo de uma ou outra teoria. É evidente que como o objetivo a que se propõe este texto é criar situações para se analisar o problema educacional de ensinar as crianças a ler e a escrever, usarei autores que pensam diferentemente, mas que me compõem intelectualmente, e que não poderia deixar de citá-los, pois isso seria, além de antidialético, antidialógico. E são essas tantas leituras que me fizeram pensar naquilo que aqui deixo registrado.

Estudar *sentido e significado* é colocar diante do pesquisador um objeto volátil. Se para o pesquisador isso é um problema, para os professores – aqueles que foram formados numa tradição positivista que pretendem ter em mãos sempre um objeto concreto - isso é ainda mais penoso. O

caminho a ser percorrido para entender melhor as relações entre sentido e significado, suas semelhanças e diferenças, será por meio do estudo do signo. A tese que pretendo defender é que sentido e significado se encontram e têm existência apenas no signo.

Grosso modo, podemos guardar, por enquanto, a ideia de signo como alguma *coisa* (no sentido filosófico do conceito) que substitui outra. Independentemente da teoria sobre o signo desenvolvida por um ou por outro pesquisador, pode-se dizer que, em relação à *coisa* a que se refere o signo, ele pode ser classificado em índice, sinal ou símbolo. Os leitores de Volochínov (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2014) e Volóchinov (2017) por vezes se deparam com um problema de conceitualização, pois ora o autor utiliza o termo sinal, ora signo e expressa sentidos de formas semelhantes. Sinal não seria signo? São coisas bem diferentes? Como aponta um dicionário de linguística, signo pode ser equivalente a índice, a sinal ou a símbolo.

Vejamos as diferenças apontadas:

[...] índice - ou signo - é um fenômeno mais frequentemente natural, imediatamente perceptível, que nos faz conhecer qualquer coisa em relação a um fenômeno não imediatamente perceptível: por exemplo, a cor sombria do céu é um signo - ou indício - de uma tempestade iminente; a elevação da temperatura do corpo pode ser o signo - ou indício - de uma enfermidade vias de eclodir.

[...] signo - ou sinal - faz parte da categoria dos indícios; ele possui as características do signo-indício (como o signo-indício, o signo-sinal é um fato imediatamente perceptível que permite conhecer qualquer coisa em relação a outro fato não imediatamente perceptível); mas duas condições são necessárias para que um signo possa ser considerado como sinal: a) é necessário que o signo tenha sido produzido para servir de índice. Portanto, ele não é fortuito, mas produzido com uma intenção deliberada; b) é necessário, por outro lado, que aquele a quem é designada a indicação contida no sinal possa reconhecê-la. Um signo-sinal é, portanto, voluntário, convencional e explícito. Combinado com outros sinais da mesma natureza, ele forma um sistema de signos ou código.

Signo, enfim, pode ser um equivalente de símbolo. O signo-símbolo é mais frequentemente uma forma visual (e mesmo gráfica) figurativa. O signo-símbolo é o signo figurativo de uma coisa que não tem aquele sentido; por exemplo, o signo figurativo que representa uma balança é o signo-símbolo da ideia abstrata de justiça. (DUBOIS, 2006, p. 541).

Essa classificação não é consensual para todos os estudiosos do signo. Para Saussure (1975), por exemplo, a palavra símbolo não é adequada para designar o signo linguístico. Para ele, o signo linguístico tem duas faces que se combinam de forma indissolúvel, o *significado* (conceito) e o *significante* (imagem acústica - não é o som material, mas a impressão psíquica desse som). Para um único significado é possível ter diferentes significantes. Por exemplo: *lápiz*, *crayon*, *pencil*, *Bleistift* são significantes (imagens acústicas) para um mesmo significado, ou seja, a ideia de lápis não tem nenhuma relação com os sons /l/á/p/i/s, ou com significantes escritos em outras línguas. Nessa concepção, a estátua da liberdade de Nova York não poderia ser substituída por um cavalo. No ponto de vista saussuriano, a estátua da liberdade é um símbolo, mas não um signo linguístico. É essa visão dualista entre *significado* e *significante*, que impera no ensino da língua materna.

Deixemos a visão dualista do signo, para mergulhar nossa reflexão na concepção triádica de signo. Peirce (1839-1914), fundador da ciência dos signos, a semiótica, desenvolveu um estudo dos signos que influenciou e ainda influencia pesquisas na área. A semiótica peirciana não tem nenhuma relação com a ideia de semiologia de Saussure (1857-1913), pois para este a semiologia seria um subconjunto da semiótica, porque estudaria o signo linguístico e não os signos em geral. Saussure se limitou a estudar o signo linguístico, mas Peirce não. Entretanto, este não deixou de lado o signo que nos interessa mais de perto para ensinar as crianças a ler e a escrever, o signo-palavra. Afirma Peirce (1977, p. 29): “As palavras só representam os objetos que representam e significam as qualidades que significam porque vão determinar, na mente do ouvinte, signos correspondentes”.

Chegamos a um ponto crucial para nossa discussão. A palavra em si não tem existência. É na relação com outros signos que ela ganha

o estatuto de signo-palavra. A palavra não é a protagonista no processo de aprender a ler e a escrever; o que está em jogo no ato de ensinar são os signos. Na teoria peirceana o conhecimento é a semiose, isto é, a produção dos signos ou a ação dos signos. Semiose é um processo contínuo de criar significados. Ainda com Peirce (1977, p. 76), são os signos que medeiam os significados:

Só pensamos com signos. Estes signos mentais são de natureza mista; denominam-se conceitos suas partes-símbolo. Se alguém cria um novo símbolo, ele o faz por meio de pensamentos que envolvem conceitos. Assim, é a partir de outros símbolos que um novo símbolo pode surgir [...] uma vez existindo, espalha-se entre as pessoas. No uso e na prática seu significado cresce.

Na mesma linha de pensamento Volóchinov afirma (2017, p. 95):

[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e, portanto, material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo.

Estes trechos nos remetem a pensar no processo pedagógico de ensinar, no qual o objeto do ensino, o signo-palavra, é considerado no processo de semiose e, portanto, em constante movimento, fato que impossibilita ao professor estruturalista dizer ao aprendiz uma informação segura, estável e definitiva sobre o sistema da língua escrita. Gerados num universo positivista, temos dificuldade de considerar o objeto de ensino como volátil, em transformação; o que agora é já não é um pouco mais adiante. O sentido de uma palavra escrita no primeiro parágrafo de um texto já não é o mesmo quando ocupar outro lugar no mesmo texto. Os signos linguísticos se desenvolvem no uso da língua. Os termos *significado* e *sentido*, quando discutidos no âmbito da prática pedagógica do ensino da língua materna, estão muito presos a uma teoria estruturalista.

Na tentativa de explicar a diferença entre os dois termos, é possível encontrar quem diga que significado é o sentido registrado no dicionário e sentido é o significado impregnado das impressões, das sensações, das emoções e dos conhecimentos que estão inteiramente na cabeça, ou no espírito, de cada indivíduo.

Isso é uma maneira cartesiana de estudar o objeto. Depois de Peirce não temos uma única visão das coisas. É preciso considerar outras produções intelectuais sobre o tema para compreendermos a prática pedagógica. Os conceitos sentido e significado podem ser discutidos como partes do signo, mas se assim forem considerados não podem ser separados, mas somente entendidos na relação entre eles. O signo pode ser a síntese do significado (tese) e do sentido (antítese).

Para complexificar ainda mais essa discussão, basta lembrar a forma dialógica, e não dialética, de pensar de Bakhtin (2011). O signo-palavra numa concepção dialógica segue ainda outra lógica. Voltemos à concepção peirceana, com as palavras de Araújo (2004, p. 55-56):

O sujeito não é o centro da atividade linguística. [...] é *no* signo, e na atividade linguística que há intersubjetividade. Se o signo leva à interpretação, que é, por sua vez, outro signo, não há uma mente funcionando como um receptáculo contendo pensamentos que representam coisas ou estado de coisas. Há interlocutores situados. Usar signos implica interpretação, inferência, abdução. A linguagem não é um simples código de informações de mensagens cifradas a serem decifradas pela relação denotativa signo/referente. A linguagem “semiotiza” a realidade, a linguagem é o lugar onde emergem as significações. É possível inclusive afirmar com Peirce que a palavra usada pelo homem é o próprio homem, que somos semiose em ato, sistemas de significação, processos de comunicação, como diz Eco.

Se insistirmos em estudar o significado e o sentido como partes separadas dos signos abriremos mão da ideia peirceana, fundada sobre os alicerces do paradigma pragmático, de que a linguagem semiotiza a realidade, de que da linguagem emergem as significações, mas também renunciaremos a uma perspectiva de língua e linguagem, fundada no paradigma dialético, pela qual os aspectos linguísticos não podem ser reduzidos a um

sistema abstrato, porque o enunciado é produto de interação entre homens situados em um dado contexto histórico, social e cultural.

É difícil aceitar o *enunciado* como unidade de análise, pois na tradição positivista procuramos sempre a menor parte de um problema para construir o caminho seguro da construção da verdade. Ao escolhermos a palavra como a menor unidade de análise, ela deixa de existir e nossas pesquisas discutem o inexistente.

Se assim é para a pesquisa, é também para o ensino. A palavra não pode ser o objeto de ensino, mas o enunciado constituído por signo linguístico, e este só ganha existência no discurso. A unidade de análise é o enunciado no contexto extraverbal, porque é a partir dele que emergem as palavras-signos que podem ser discutidas, que podem ser ensinadas, que podem ser interpretadas. A forma que tem predominado no ensino, a escrita dos sons das letras, não constrói ao menos um signo-sinal.

Se continuarmos a pensar *significado* e *sentido* de forma restrita, bipartida, acreditando ser possível conceituar os termos fora da noção de signo, e fora da ideia de relação e de transformação, estaremos perpetuando a tradição estruturalista do ensino da língua. O *significado* registrado no dicionário não é nada. O *sentido* é inatingível em sua forma única e singular. *Sentido* e *significado* não terão existência, porque as palavras serão inexistentes, na concepção de Peirce (1977), ou então, serão palavras mortas, na visão de Volóchinov (2017), se insistirmos em apreciar esses conceitos fora do conteúdo ideológico do signo.

2 . PERCURSOS INTERPRETATIVOS: DE UM SIGNO A OUTRO SIGNO

As palavras nascem saudáveis e livres, crescem vagabundas e elásticas, vivem informes, informais e dinâmicas. Morrem quando contraem o câncer do significado definitivo e são recolhidas ao CTI dos dicionários.

Millôr Fernandes

Sentido e *significado* são separáveis apenas por abstração, apenas para fins filosófico-teóricos. Eles se dão no signo, e fora dele não têm

existência própria. Antes de abordar essa ideia, exponho como as pessoas anteriormente referidas manifestaram suas impressões sobre sentido e significado, sobre o conceito de palavra e sobre o de signo.

Quadro 2 – Conceitos de sentido, significado, palavra e signo na visão dos respondentes.

	DIFERENÇA ENTRE SENTIDO E SIGNIFICADO	PALAVRA	SIGNO
PESSOA 1 <i>Pedagogia</i> <i>(em andamento)</i> 19 anos	O sentido está além do conceito propriamente dito, está além do papel. Significado é o conceito atribuído a uma palavra, diferente do sentido que se atribuiu a algo fora do dicionário.	Palavra é a função dos códigos alfabéticos.	Signo é a codificação alfabética
PESSOA 2 <i>Pedagogia</i> <i>(em andamento)</i> 30 anos	Sentido é o que se atribui ao texto ou enunciado de acordo com a gama de implícitos que o indivíduo possui. Significado é algo exato, comum e genérico. É o mesmo para todos.	Parte que constitui a língua, pode ou não ter um sentido individual, dependendo do contexto em que for usada.	É o código alfabético, a representação gráfica da língua.
PESSOA 3 <i>Pedagogia</i> <i>Doutorado em Educação</i> <i>(em andamento)</i> 31 anos 8 anos de docência	Sentido é a construção interpretativa que o sujeito realiza a partir dos seus conhecimentos sobre um enunciado, texto ou palavra. Significado é o sentido dicionarizado da palavra.	Um tipo de signo utilizado na linguagem oral e escrita para a organização dos enunciados.	Não consigo definir, sei que faz parte do grupo da semiótica e é representado pelas palavras, gestos, desenhos aquilo que consegue representar a manifestação de comunicação
PESSOA 4 <i>Letras</i> <i>Doutorado em Educação</i> <i>(em andamento)</i> 43 anos 15 anos de docência	Sentido é a expressão pessoal do significado, sendo que este último (significado) resulta do uso da linguagem como referente. Significado é geral e o sentido é pessoal ou particular.	Palavra é signo; por meio do qual se exprime o pensamento.	Signo pode ser a palavra ou outros meios simbólicos, desde o momento que represente algo que não se apresente imediatamente.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Podemos encontrar os mesmos indícios encontrados na análise do quadro 1. As pessoas 3 e 4, que já se encontram em nível de doutorado, conseguem pensar nesses termos de forma complexa, mesmo quando não têm clareza do conceito. É o que acontece com a pessoa 3. Ao expressar sua incapacidade em discorrer sobre o tema, revela que não está mais presa às verdades simples; consegue enxergar que há um percurso complexo a ser discutido na questão. Já a pessoa 4, formada em Letras e não em Pedagogia, consegue lidar com os termos de forma mais clara e objetiva, ao reconhecer a complexidade do tema e suas diferenças. Já as pessoas 1 e 2 demonstram que o curso de pedagogia já ofereceu esse conteúdo, mas o tempo e o espaço necessário para a apropriação desses conceitos não foram suficientes. Elas manifestam a ideia de significado como algo mais estático e o sentido aparece como dinâmico. Ainda estão ligadas a uma ideia platônica dos conceitos. Para elas o significado é geral, puro e exato e o sentido é a forma como o indivíduo interpreta o significado, poderíamos aqui fazer uma referência ao sentido como a sombra do significado, que como ideia pura nunca seria atingido. O sentido seria a sombra do significado, portanto, sempre imperfeito.

A formação inicial não conseguiu desenvolver a discussão teórica necessária para pensar os conceitos fundamentais para a prática pedagógica. Não quero dizer com isso que o curso de Pedagogia deva incluir em sua grade curricular estudos linguísticos, porque isso também seria insuficiente para a formação. Os dados indicam que podemos defender a formação continuada dos professores em nível de mestrado e doutorado, pois embora a pessoa 3 ainda apresente o conceito de significado como “o sentido dicionarizado”, as manifestações revelam maior amadurecimento dos conceitos.

A ideia de que sentido e significado se dão no signo-linguístico está presente de certa forma na resposta da pessoa 4, quando expressa que uma palavra pode ser considerada signo somente quando “represente algo que não se apresente imediatamente”. É possível, que ela já tenha interiorizado essa discussão de forma mais ampliada, entretanto, a situação de coleta não lhe permitiu tempo suficiente de reflexão para a elaboração das respostas. Este é um dado a ser considerado.

Já a palavra como signo só aparece nas respostas de 3 e 4; 1 e 2 ainda estão em processo de apropriação do conceito, no entanto, é possível perceber as marcas do estruturalismo quando a pessoa 1 a relaciona com o código da língua.

Na visão peirceana, o termo *significado* no contexto semiótico significa relação. A semiose, processo de significação dos signos, é ilimitada. Os signos estão em constante transformação, assim como o seu significado. Por isso, podemos considerar percursos interpretativos em vez de significados cristalizados; um signo é aquilo que remete a outro signo que por seu turno pode ser interpretável por outro signo. Ponzio é um estudioso de Bakhtin que busca compreender o uso do conceito signo bakhtiniano a partir dos pressupostos de Peirce. Para ele (2007, p. 97), “de um interpretado (*signo*) parte um percurso interpretativo: todas as ligações de interpretado para interpretante (*outro signo que ajuda a interpretar o primeiro*) desse percurso constituem o significado do signo” (Grifos meus).

Para exemplificar, tomando como referência a tríade peirceana - *objeto, interpretante e interpretado* -, cujo signo seria a união inseparável dessas três entidades, analisemos a palavra *pegada*. Fora de um contexto ela é um som vazio, ou apenas marcas gráficas sem sentido. A palavra *pegada* seria o objeto. Para emergir o conceito (ou significado) de *pegada*, que seria a compreensão da ideia de *pegada*, o homem precisa de outro signo, sempre diferente do interpretado em questão, que lhe confira o significado. No caso da palavra *pegada* poderia ser a ideia de “passagem de animal”, ou melhor, o significado e sentidos de um signo não estão nele próprio, mas em outro.

Compreender ou interpretar algo é sempre um movimento de relação de um signo com outro. Um signo não se constrói sozinho. Se retirarmos a cadeia de relações que o constitui, apagaremos a sua existência. Se uma letra do alfabeto é apresentada sem que a criança possa fazer qualquer relação com a função da escrita, esta letra será pura marca gráfica, nem ao menos um signo-sinal. Para ensinar a escrever é preciso criar percursos interpretativos na esfera da língua escrita, na qual a criança ainda não está inserida. A função da escola é a de desenvolver o trabalho pedagógico de

inserção do aluno nesse universo da cultura escrita. Esta é uma razão para não ensinar a língua fora do contexto de uso.

A semiose se desenrola ao longo dos percursos dessa rede. Dessa rede, interpretado e interpretante constituem os nós, os pontos de cruzamento e, como os nós de qualquer rede, cessam de existir, quando se eliminam os traços que os unem. Partindo de um ponto de cruzamento, são possíveis diversos percursos interpretativos, dado que pelo mesmo ponto passam percursos diferentes, ligados por ele. (PONZIO; et al, 2007, p. 96).

Com essa reflexão, quero entender que, se considerarmos que o sentido não é estável, porque está ligado diretamente à forma como o indivíduo entende o objeto-signo, podemos igualmente dizer que o significado também não é estável, porque ele se constitui em uma cadeia de sentidos, portanto, não está dado. Sentido e significado estão implicados.

Uma criança pode não ter o conceito científico de água - como uma substância cujas moléculas são compostas por um átomo de oxigênio e dois de hidrogênio, mas é capaz de compreender que gelo e vapor são estados da água. Nesse momento da aprendizagem, a criança utiliza-se das relações de interpretação entre signo-sinais já construídos em sua relação com os outros e o meio. Quanto mais signos ela construir e quanto mais complexificar os que já possui nas relações sociais, tanto mais sentidos e significados ela terá em seu percurso interpretativo. Segundo Ponzio e outros (2007, p. 99),

Cada um desses percursos interpretativos constitui um dos vários significados que a mesma coisa pode assumir. Podemos, então, definir o significado como um dos percursos interpretativos que ligam um interpretado a uma série aberta de interpretantes. Desde que a partir de um mesmo interpretado se ramificam diversos percursos interpretativos, *cada signo é sempre mais ou menos plurívoco*. Para especificar o significado segundo o qual se deverá entendê-lo, é mister indicar em que direção se deverá seguir a partir dele. (Grifos do autor).

Sendo assim, um conceito científico só ganha existência à medida que são indicados em que direção partem os nós do percurso interpretativo

que o constituem. *Aprendizagem* - como conceito científico - para a escola piagetiana tem um significado, mas para a escola vigotskyana tem outro. Não apenas o sentido é instável, mas também o significado.

O caminho da significação é ilimitado; e nele os signos podem ter diferentes espessuras semióticas. Entre o químico e a criança, a espessura semiótica do percurso interpretativo em relação ao signo água é diferente, porque o caminho interpretativo que o químico percorre tem muitos outros signos que se constituem e se relacionam no processo de semiose; já o percurso da criança é menos espesso, porque as relações que conseguem estabelecer são menos profundas. Mesmo assim, a palavra água é signo tanto para um como para outro.

Nesse contexto, qual significado de língua escrita quer o professor que a criança elabore?

Sobre os signos apresentados no ensino da língua escrita o aluno não elabora nenhum significado estável. O sentido dado por ele aos fenômenos linguísticos é o que ele tem como significado. Sentido e significado vão se construindo juntos e se impregnam cada qual com as marcas dos outros. O significado como ideia pura e acabada está apenas para uma visão positivista da língua. Segundo Bakhtin e Volochínov (2014, p.46),

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deixar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (grifos do autor).

Se considerarmos os pressupostos volochinovianos, a apropriação da língua escrita só pode ocorrer se, antes de se registrar a marca gráfica, esta ganhar valor social. Não se começa a ensinar a escrever uma palavra, porque segundo a visão do adulto, ela é fácil de ser aprendida, mas se inicia o processo de ensino da escrita com as palavras que no universo infantil são signos construídos no enunciado, mesmo que seus percursos interpretativos tenham espessura semiótica menos densa.

Deixemos Saussure, deixemos Peirce. Passemos a Bakhtin (1895-1975) e a Volochínov (1895-1936). O signo nasce e se constitui nas relações sociais com os outros. Portanto, é no discurso que surgem as possibilidades de relações e de significação. Para entender o significado de um signo é preciso fazer um percurso interpretativo; é, portanto, por este motivo que não podemos ensinar os sons de cada letra que compõem a palavra, mas o discurso.

O papel do contexto que emoldura o discurso na criação da representação da linguagem é de importância primordial. O contexto emoldurador, como o cinzel de um escultor, aplaina os limites do discurso do outro e esculpe da empiria crua a vida discursiva a representação da linguagem: funde e combina a aspiração interior da própria linguagem representada com suas definições objetais externas. A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante. (BAKHTIN, 2015, p.155).

Passemos à última parte dessa discussão, cuja intenção é propor um caminho metodológico para ensinar crianças do ensino fundamental a ler e a escrever inseridos no campo dialogante do discurso.

3 . PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA BASEADA NO DISCURSO

Quando os eruditos descobriram a língua, ela já estava completamente pronta pelo povo. Os eruditos tiveram apenas que proibir o povo de falar errado.

Millôr Fernandes

O quadro 3 apresenta o que pensam os professores respondentes sobre o conceito de aprendizagem e sobre os métodos de ensino.

Quadro 3 – Aprendizagem e métodos específicos para ensinar a língua na visão dos respondentes.

	APRENDIZAGEM	MÉTODO ESPECÍFICO PARA O ENSINO DA LINGUAGEM
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	O sujeito aprende de acordo com seu interesse e motivação. Porém, ele está em constante aprendizagem diante do meio que está inserido. O sujeito pode aprender de diversas formas a partir daquilo que lhe tocou, internalizando o que teve influência para si.	Creio que não existe método específico para ensinar linguagem, porém existem métodos mais eficazes para ensinar tendo bons resultados.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	O sujeito aprende em seu contexto real, na provocação da necessidade, quando ele vê sentido no que se aprende.	Não existe um método para ensinar a linguagem, existe uma linha teórica que norteia as ações do docente.
PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	Aprende na interação com outros sujeitos, na interação com o meio, com a imitação e com a mediação do <u>outro</u> ou de <u>instrumentos</u> .	Sim existe.
PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Pela interação e mediação simbólica.	Creio que não. Se existisse seria uma abordagem hegemônica do ensino

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Todas as quatro pessoas concebem que a criança aprende por um processo de interação, de relação com outras crianças e envolvidas em situações reais de ensino. Parece-me que nesse aspecto a formação dos profissionais trouxe aportes teóricos que entendem o homem numa perspectiva histórico-cultural. Essa forma de significar a aprendizagem é o primeiro passo para escolher um processo de ensino da língua escrita que tenha como ponto de partida o discurso.

O problema que se coloca quando se discute essa perceptiva teórica é sua materialização no processo de ensinar, de forma que seja fiel aos seus princípios norteadores. Com exceção da pessoa 3, todos responderam que não há um método específico para o ensino da língua. Segundo a respondente 2 “existe uma linha teórica que norteia as ações do docente”. Eu também tomo esta premissa como ponto de partida. Se considerarmos tudo o que foi discutido anteriormente, especialmente sobre a semiose infinita no processo de relação entre signos, seria incoerente escolher um método de ensino, porque os métodos propõem caminhos e etapas que enrijecem o percurso de apropriação da escrita. Se a proposta for iniciar o ensino apresentando as letras do alfabeto para depois escrever as palavras; se a proposta for identificar o fonema correspondente de cada grafema, para depois escrever todas as palavras a partir do som; se a proposta for partir de uma palavra para identificar as letras que a compõem, correremos o risco de que as crianças aprendam um código convencional de transcrição, mas não aprendam a língua escrita. Para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 97),

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]

Para ensinar numa perspectiva histórico-cultural, didaticamente precisamos construir um contexto que possibilite geração de signos, e, considerando o que foi discutido acima, isso somente seria possível a partir do discurso, porque é por ele que mergulharmos nos percursos interpretativos que um conjunto de indivíduos situados histórica e culturalmente criaram. A língua escrita não pode ser higienizada de seu contexto, ou seja, não há nenhuma possibilidade de qualquer palavra ganhar sentido fora do discurso. Para Geraldí (1997, p. 119),

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será de-

envolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*. (Grifos do autor).

Para saber a respeito da língua é preciso antes usar a língua. A escola tem feito o caminho inverso. A criança chega à escola com a língua oral, mas não com a escrita. Analisar e ensinar as minúcias da língua escrita não será o caminho adequado para alguém que ainda não tem o significado de língua escrita. Ao ter o discurso como objeto de estudo, os alunos farão o movimento contrário; analisarão o discurso, apresentado em qualquer gênero que seja, poderão compreender cada signo em função do todo, porque é assim que vão se ativando os percursos interpretativos, e em particular, os que participam do debate. No confronto com os diferentes signos, sentidos e significados, que cada participante do discurso oferece, é que se pode adensar a espessura semiótica dos percursos interindividuais de significação de cada criança.

A tradição escolar prioriza a tarefa registrada, mas não as aulas interativas no contexto da escola básica. Seguir uma perspectiva sócio-histórica-cultural de ensino é não fazer uso de cartilhas ou quaisquer métodos que indiquem etapas rígidas a serem seguidas. É partir de uma situação real e concreta, em que todos estejam implicados, inclusive o professor. Além disso, é fundamental que antes de qualquer empreitada prevista pelo trabalho pedagógico as crianças saibam o porquê nela estão envolvidos.

Uma possibilidade seria planejar o trabalho pedagógico considerando-se quatro eixos norteadores para o desenvolvimento das atividades: contexto extratextual, leitura, texto gráfico e palavra, respectivamente.

Pelo uso da língua escrita os sentidos plurais aparecerão no grupo e o consenso (significado) poderá ser construído, mesmo que provisoriamente. Para que o contexto extratextual exista, o professor deveria criar espaços para que as crianças conversem sobre seus temas diariamente. Não é possível eleger um tema para o ensino que não tenha impacto naquele grupo. Os alunos trazem temas e o professor busca outros para ampliar o nível de conhecimento. Se os alunos não os trazem espontaneamente, o

professor cria ambiente para que eles surjam. O contexto extratextual não tem materialidade, senão nos levantamentos de conhecimentos prévios que antecedem o encontro com o material impresso que será apresentado para a criança.

Tomemos como exemplo um trabalho hipotético com uma notícia de jornal, a partir de uma dada situação comentada por um dos alunos em um momento específico da aula em que alunos e professor conversem sobre questões sociais. Neste contexto, pode surgir o tema *vacinação contra o sarampo*. No eixo do contexto extratextual, haveria uma conversa livre, mas coordenada pelo professor em que cada criança produziria enunciados sobre aquilo que já consegue criar sentido: o que é sarampo, como surgiu o sarampo, por que a necessidade de vacina, quem sabe o que é vacina, quais os meios de comunicação que avisam a população sobre as datas de vacinação e tantos outros temas que as crianças e o professor poderão levantar. É fundamental que as crianças produzam os discursos orais sobre os temas que serão foco do trabalho com a língua escrita. Sem a motivação inicial, a necessidade de conhecer mais não aparece e o engajamento na atividade não existe. O tempo físico dessa atividade deve ser privilegiado. Conversar com os alunos não é perder tempo, é colocar a língua em atividade.

Na sequência, é preciso alimentar essa conversa temática com outras informações. É o momento da leitura, mas se a classe ainda não consegue criar sentidos a partir das marcas gráficas, é o professor que fará a proferição do texto. Após esta atividade, haveria um encontro de discursos, e ajustes seriam feitos nos percursos interpretativos de cada aluno, que poderiam adensar a espessura semiótica de seus signos ou iniciar a constituição de outros. Um novo momento de diálogo aconteceria: quem é esse autor, o que pensa sobre o caso, por que resolveu escrever, quais foram os argumentos utilizados para convencer a população sobre a importância da vacinação, o que não foi dito, quais os conhecimentos que tínhamos no primeiro debate que aparecem no texto, quais os conhecimentos novos e tantos outros aspectos que poderiam alongar esta lista. Nesses dois eixos – contexto extratextual e leitura – não existe registro de trabalho escrito. A tradição escolar não gosta de caderno vazio, mas para que a mente seja

alimentada é preciso parar o registro para dar espaço ao discurso produzido pelo “eu” e por “outros”, que em comunhão produzirão conhecimentos.

No eixo *texto gráfico*, o professor analisaria com os alunos os aspectos físicos, gráficos do texto. Se a criança ainda não consegue ler sozinha, ao menos poderá perceber a organização espacial do texto. Questões importantes se colocam nesse momento: como o autor iniciou seu texto? Ele conta uma história ou traz uma informação de caráter social? Faz descrições longas ou apenas apresenta os dados de forma objetiva? Como o texto é finalizado? Por que está organizado em colunas? O que são os espaços em branco antes de cada parágrafo? E inúmeras outras peculiaridades que poderão surgir quando o professor permite que a criança pense e pergunte durante seu processo de apropriação da língua escrita, que é ao mesmo tempo coletivo, único e singular.

Somente no *eixo palavra* é que as crianças poderiam escrever seus próprios textos, a partir de seus próprios discursos que já foram alimentados por outros numa cadeia ininterrupta. É preciso antes planejar o que dizer: sobre o que escrever, a tese de escrita para que essa oriente o início e o final da produção; quais os argumentos a ser utilizados para convencer o leitor. Em seguida, escrever-se-ia o texto, porque ele estaria inserido em um projeto real de aprendizagem, como por exemplo, folhetos informativos para serem distribuídos aos pais na entrada e saída da escola. Textos produzidos para um leitor real ganham vida e, conseqüentemente, estarão numa perspectiva do ensino vivo da língua. Uma, duas ou mais versões deste primeiro esboço seriam trabalhadas, e nessas versões o professor mostraria ao aluno como as pessoas mais experientes usam a língua escrita em suas particularidades.

A proposta de ensinar a escrever e a ler a partir de discursos múltiplos inseridos em situações reais de ensino coloca em marcha o processo de significação dos signos com seus sentidos e significados relativamente estáveis.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi o de discutir a importância da formação do professor que atua na educação básica, especificamente no que se refere ao ensino do ato de ler e o de escrever, numa perspectiva histórico-cultural. A discussão demonstrou que é preciso conhecer melhor o objeto de ensino para se elaborar propostas pedagógicas mais condizentes com a própria natureza daquilo que se pretende ensinar.

Não ter clareza sobre os conceitos de língua e de linguagem que adotamos no processo de ensinar a ler e a escrever é correr o risco de ensinar numa perspectiva estruturalista, arraigada em nossa tradição escolar, uma visão dicotomizada que separa a língua de seu uso. É a forma como o professor concebe o conceito de língua que conduzirá suas ações pedagógicas.

É no discurso e por meio do discurso que a criança se integra à vida social. É no discurso e pelo discurso que a criança poderá dar sentidos e significados em seu percurso de aprendizagem da língua como instrumento de interação social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução a filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Teoria do romance I- A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FERNANDES, M. *Millôr definitivo: uma antologia de a bíblia do caos*. Porto Alegre: LP&M, 2000.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS E A QUESTÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

INTRODUZINDO A QUESTÃO...

Dar início a um texto derivado de apresentação oral¹ constitui um desafio, porque a exposição das ideias, compartilhadas por meio do registro escrito, acontece na ausência dos leitores. Nesse caso, o autor deve saber que suas colocações não serão, como no caso da exposição oral, imediatamente problematizadas e debatidas.

O desafio de elaborar um texto integrado à temática central do evento e que, ao mesmo tempo, busca explicitar os conceitos de *significado*

¹ Exposição apresentada na Mesa “Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na educação infantil” durante a 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural – “Significado e sentido na educação para a humanização”, promovidos pelo Núcleo de Ensino de Marília, Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília, realizados entre os dias 18 e 20 de setembro de 2018.

e *sentido* na Teoria Histórico-Cultural relacionando-os à atividade de estudo, com implicações para a humanização dos profissionais e plenitude do ensino e da aprendizagem nos anos iniciais da vida, traz de volta uma proposição já bastante discutida no percurso deste Congresso: o fato de que os significados e sentidos derivam da atividade humana e constituem aquilo que movimenta a própria atividade, ou seja, os conteúdos da consciência.

Como pensar a atividade de estudo e o trabalho pedagógico como processo formativo desse conteúdo no contexto atual da sociedade brasileira? Poderíamos, aqui, discutir os processos de fragmentação, precarização e a conseqüente alienação que desloca esse trabalho definindo-o, tão somente, como *meio* na obtenção de recursos financeiros. Entretanto, vou me ater à temática central da mesa e colocar em destaque a *atividade de estudo* na formação de professores e professoras para a educação infantil.

O foco será, portanto, a atividade de estudo dos professores e professoras – em formação inicial e continuada – e como isso pode repercutir na constituição de significados e sentidos que, de fato, possam ser efetivos para a objetivação plena de sua atividade docente – como processo autorregulado, consciente e criativo – ampliando e elevando sua individualidade. Dessa forma, vou me ater à atividade de estudo, pensando-a como uma possibilidade de apropriação e objetivação de elementos teóricos capazes de suscitar um processo criativo por parte desses profissionais da Educação.

O CARÁTER FORMATIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Ponderar sobre como a atividade de estudo – no processo formativo de professores e professoras para a educação infantil – pode se revelar como um caminho em direção a um processo criativo no âmbito do trabalho pedagógico dirigido às crianças, inclui questionar: o que vem a ser um processo criativo nesse domínio?

Diante desse questionamento, nos importa problematizar, primeiramente, sobre a finalidade da atividade de estudo, ou o que se espera constituir a partir dela? Mais do que tratar da estrutura e dinâmica da ati-

vidade estudo, convém analisar a que vem essa atividade, tendo em vista a atividade docente com as crianças na educação infantil.

A finalidade da atividade de estudo é constituir o pensamento teórico – pensamento dialético –, ou seja, o produto dessa atividade deve ser a capacidade de o professor e/ou professora pensar teoricamente, ou dialeticamente, sobre a realidade e sobre o objeto com o qual trabalha – psiquismo humano em formação. Mais especificamente, pensar dialeticamente sobre o movimento desse objeto – ou, ainda, sobre a natureza desse movimento.

Estamos a falar da dinamicidade do psiquismo humano. Esse psiquismo se transforma pela expressão de um movimento – autodinamizado – que se dá por meio das contradições; contém uma dinâmica interna que é movida pelas contradições. Entender esse processo não é tarefa rápida, ao contrário, é gradual e permeada de especificidades, porque supõe entender um conjunto de leis que regulam e conduzem esse fenômeno. Portanto, devemos pensar a atividade de estudo como um caminho teórico-metodológico do processo formativo do(a) professor(a), com vistas a uma práxis² consciente e criativa.

Essa talvez seja a questão central que se coloca para professores e professoras na Educação Infantil: construir um pensamento dentro de uma tradição crítico-dialética, que seja capaz de apreender os processos envolvidos na formação do psiquismo na infância, de tal forma que encontrem seu lugar de intérpretes e artífices, na atividade pedagógica, com implicações para aquela formação subjetiva, o psiquismo da criança.

Isso implica falar da atividade pedagógica – de professores e professoras – como mediadora essencial para a formação do psiquismo na infância. E a questão da atividade de estudo como mediação essencial para o fazer pedagógico, como unidade teórico-prática. Mas é preciso dizer que tanto as ações e operações, contidas na atividade de estudo de professores e professoras, quanto suas intervenções no campo da educação infantil, são

² A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis (BOTTOMORE, 2012, p. 430).

mediatizadas pelas condições concretas de uma materialidade posta pela sociedade onde se dão essas intervenções.

A atividade de estudo se coloca como aquela que poderá vir a formar o conhecimento teórico, como reprodução ideal do movimento real do objeto. E o que é esse conhecimento teórico senão a captação do movimento do objeto, tendo em vista explicá-lo? Por meio de ações teóricas, os professores e professoras poderão desenvolver formas superiores, mediatizadas, de relação com os objetos, superando as formas cotidianas, espontâneas e imediatas, de caráter empírico e pragmático.

Num texto em que desdobra o conceito de cotidianidade, a partir da filosofia de Agnes Heller e da pesquisa em educação, Patto (1993, p.132) afirma “a importância analítica dos *centros moleculares de poder* (entre os quais se encontram a escola e a família), nos quais se estabelecem relações onde o outro é objeto”, e avança em suas reflexões reiterando que, mesmo onde sobrevivem relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las:

Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. (PATTO, 1993, p. 132).

O caráter invisível da revolução tem relação com a construção de um conhecimento sólido sobre a determinação e multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos humanos e que, no caso da Educação em geral, e da educação infantil em particular, se apoia “no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos”. Assim, a atividade de estudo se coloca como um meio potente de proporcionar aos professores e às professoras a apropriação-objetivação de conteúdos teóricos e o desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas que possibilitem a compreensão do objeto em sua essência, o que se caracteriza como uma forma qualitativamente nova de efetivar a atividade profissional, dotando esses profissionais com autonomia.

De modo geral, entendemos a atividade como o agir humano provocado por uma necessidade “que orienta e regula” a ação do homem no mundo, provocando nele a busca do objeto que possa satisfazer tal necessidade, ou seja, estamos a tratar, fundamentalmente, da relação sujeito-objeto. O conteúdo objetivo – objeto – da atividade transforma-se em conteúdo subjetivo e passa a fazer parte do psiquismo desse sujeito. No caso específico em pauta, o sentido da atividade do(a) professor(a), sua orientação, execução e o controle do seu fazer pedagógico, pode se realizar, também, por meio da atividade de estudo, que deve ser entendida tanto como uma forma social de produção de conhecimento, quanto como um processo especial de desenvolvimento psicológico. O aspecto distintivo da atividade de estudo é que ela se orienta para a autotransformação do sujeito, ou seja, o seu objetivo e resultado não almejam uma mudança direta no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade.

A segunda questão orientadora dessa exposição, indaga: como sustentar essa forma de pensar (teórica e dialeticamente) objetivando-a de maneira criativa no dia-a-dia da escola de educação infantil? A resposta passa pela apropriação de alguns fundamentos metodológicos, ou seja, a atividade de estudo do professor e/ou professora de Educação Infantil como uma possibilidade teórico-metodológica com implicações para uma atividade pedagógica humanizadora, requer a permanente incorporação de categorias que são *princípios metodológicos* e que balizam a produção de um pensamento teórico.

ATIVIDADE DE ESTUDO, TRABALHO PEDAGÓGICO E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO-SENTIDO

Primeiramente se deve dizer que a atividade de estudo dos(as) professores(as) – em formação inicial e continuada – deve ser capaz de efetivar um tipo de pensamento que se oriente pela categoria *totalidade* – fundamento do edifício teórico marxiano – pois traduz a possibilidade de compreender os nexos, as intervinculações e o sistema de relações que sustentam a essência do movimento do objeto.

Esse tipo de pensamento torna-se capaz de apreender as relações e vínculos internos que organizam as propriedades do objeto, concebendo esse objeto como parte de um sistema. Assim, o psiquismo da criança – ou ainda o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças –, objeto primeiro de estudo/trabalho, no campo da educação infantil, deve ser concebido como um sistema, um *sistema interfuncional complexo* (MARTINS, 2013), que demanda a categoria *totalidade* como recurso teórico de apropriação-objetivação.

A possibilidade teórico-metodológica de utilização dessa categoria como chave para pensar as relações e práticas dentro da escola, e o consequente desenvolvimento psíquico da criança, inclui assumir o psiquismo como totalidade sistêmica, superando visões dicotômicas, por exemplo, entre o corpo biológico e o sistema psicológico, entre demandas naturais e sociais, entre processos afetivos e cognitivos, abrindo caminho para entender o *sentido* como unidade de cognição e afetos e, além disso, tomando-o como unidade, apreendida como articulação capaz de reproduzir as características dinâmicas do todo. O professor e/ou professora que for capaz de entender a importância da formação e utilização do pensamento teórico como instrumento psicológico (signo) para se aproximar do movimento do objeto, terá maior clareza acerca do processo de constituição dessa forma de pensamento nos educandos.

Vale lembrar que não se trata de querer formar, nas crianças da educação infantil, esse tipo de pensamento, mas entendê-lo como um processo, um vir a ser que tem seu ponto de partida na captação sensorial da realidade, muito presente nessa etapa da vida. Embora na educação infantil, o objetivo principal não seja, ainda, a constituição do pensamento teórico, ali é um lugar onde poderão se formar as bases, os fundamentos desse pensamento – bases de um pensamento materialista, histórico e dialético (DUARTE, 2016) – que, todavia, só vai ser impulsionado se houver clareza por parte dos professores e professoras, sobre as condições para a sua efetivação.

Estou afirmando, com isso, que esses profissionais podem, por meio da atividade de estudo, impregnar seu modo de pensar o objeto de trabalho – psiquismo em formação – a partir da categoria *totalidade*, como

forma de superar visões fragmentadas. Essa categoria de *totalidade* como princípio metodológico, capaz de explicar a constituição do conhecimento sobre um dado objeto, traz como implicação, pela sua própria constituição, uma compreensão mais sistêmica da psique.

Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto; como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro. (TONET, 2013, p. 116).

Cada objeto é resultado de um determinado processo social e, por isso, tem uma especificidade própria. O mesmo acontece com cada uma das partes que o compõem. A criança não é uma pesquisadora, ainda, mas é um ser que vivencia, que indaga, que observa e analisa os fenômenos da realidade. Sabemos que vivenciar a realidade é uma forma de conhecê-la, mas não ainda do ponto de vista teórico-científico. Entretanto, a realidade é um campo aberto de possibilidades de conhecimento; se o(a) professor(a) instrumentalizar seu fazer pedagógico tendo a categoria *totalidade* como um dos eixos requeridos para apresentar o mundo à criança, ela poderá aprender/conhecer – subjetivar – a realidade considerando mais esse aspecto.

O trabalho pedagógico precisa estar atento a esse princípio metodológico, como forma de suscitar e ampliar a capacidade de reflexão – que inclui percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem – da criança acerca dos elementos e conexões que os objetos, por si só, não revelam. Ademais, esse princípio também regula o próprio funcionamento do psiquismo humano como sistema, portanto, professores e professoras deverão entender que a criança, ao se encontrar com um dado objeto – dotado de significação social –, colocará em ação uma diversidade de funções psíquicas,

tendo em vista a apropriação-objetivação dessa unidade significado-sentido, e o resultado disso passa a ser o conteúdo da sua consciência.

Dessa forma, a atividade de estudo do professor e da professora precisa reconhecer essa categoria como forma de ponderar, cientificamente, sobre a natureza do processo de conhecimento da criança na educação infantil. O trabalho educativo, nessa faixa etária, coloca em destaque uma diversidade de experiências sensíveis, como o tato, a experimentação, a atividade prático-sensorial e lúdica como eixo do processo pedagógico. Portanto, deve-se considerar a possibilidade do encontro com um campo de significações que culminam com a produção do significado-sentido pela criança. Cabe ao trabalho pedagógico empregar esse princípio metodológico – *totalidade* – tendo em vista possibilitar a produção de um sentido pelo próprio conteúdo da atividade em que a criança está envolvida.

Outro princípio metodológico, ou outra categoria fundante do pensamento dialético, é a *historicidade*. Pensar a historicidade dos elementos significa demonstrar a possibilidade de transformação dos objetos e fenômenos, indicar a processualidade, o constante movimento que é próprio da realidade natural e social.

Entendo o caráter radicalmente histórico das produções humanas como expressão da unidade permanência-mudança, ou seja, o campo das objetivações humanas como síntese de um processo histórico, que carrega um *quantum* de conhecimento acabado – constituído por meio do processo histórico-social – e, ao mesmo tempo, a possibilidade latente da criação do novo, mediante a dinâmica de apropriação-objetivação que os sujeitos realizam na atividade.

Uma perspectiva crítica capaz de guiar a metodologia do trabalho do professor, a partir da atividade de estudo é a da formação da criança como expressão do ser social; daí a necessidade de desnaturalizar o processo de desenvolvimento na infância, ainda regido por princípios naturalistas e biologizantes, que acentuam as características de crescimento e maturação física como expressões do desenvolvimento. Isso tem colocado diversos problemas ao campo da saúde, da saúde mental e da psicologia, que são

chamados a responder sobre os obstáculos que se interpõem entre a criança e o conhecimento historicamente acumulado.

Não estou me referindo, aqui, somente à capacidade, ou incapacidade, de aprender matemática, linguagem, ciências ou quaisquer outros domínios do conhecimento humano, mas às diferentes formas de manifestações – muitas vezes consideradas “problemas” -, que decorrem do simples fato de algumas crianças não conseguirem se expressar, por meio de palavras – na sua própria língua – e, por isso tornarem-se retraídas, caladas ou, ao contrário, manifestarem condutas consideradas antisociais, fatos que culminam com a produção e reprodução da patologização da infância. *Diagnósticos, laudos, pseudodoenças, medicação, terapia, transtornos, déficits, psicoses*, são termos frequentemente utilizados para se referir à infância na atualidade. Pouco se discute sobre a produção histórica desses fenômenos ou, ainda, sobre a natureza histórica dos processos psicológicos tipicamente humanos.

Outra vez recupero a ideia de que a atividade de estudo precisa elucidar os elementos científicos que compreendem a natureza do processo de conhecimento da criança na educação infantil, como forma de rompermos com essa visão fragmentada do psiquismo infantil, ainda explicado a partir de efeitos dos processos naturais. Quando se utiliza a categoria *historicidade* como fundamento para a efetuação do conhecimento, nos aproximamos do entendimento sobre a essência humana – como processo histórico e social – e passamos a problematizar nossas próprias ações no processo educativo, porque se entende que a produção do significado-sentido também é histórica e, como tal, passível de transformação ao longo do processo educativo e da vida de modo geral.

Entender a dimensão histórica da produção de conhecimento por meio da atividade de estudo coloca, aos professores e professoras, a possibilidade de se compreender o processo social do desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado, bem como os modos de produção desse conhecimento, ou seja, criam-se as condições para que o professor se compreenda para além da sua existência individual, refletindo sua inserção no curso da história como ser genérico (ASBHAR, 2014).

Esse pressuposto da *historicidade* – da produção individual e coletiva do conhecimento como processo – também ajuda a romper com o caráter da imediatividade dos processos de apropriação-objetivação, tanto no campo da Psicologia como na Educação. Historicizar os fenômenos significa desnaturalizar os processos e questões ligadas às formas de aprender e de se desenvolver, portanto remete à dinâmica entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos [...] o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais complexos [...] não remetem de forma natural e espontânea a uma visão de mundo materialista, histórica e dialética da realidade, mas formam as bases subjetivas para a apropriação dessa visão pelos indivíduos. (DUARTE, 2016, p.14-15).

A concepção de mundo de professores e professoras, ancorada por essas referências metodológicas, poderão se desdobrar numa prática pedagógica com as crianças da Educação Infantil, voltadas à reflexão sobre *o quê* (conteúdo) e *como* (forma) trabalhar com os pequenos e à superação de atividades artificiais, priorizando métodos que sejam capazes de suscitar motivos que se preencham pelo próprio conteúdo da atividade que a criança realiza. Podemos, desde o trabalho com a Educação Infantil, considerar a produção de sentido como processo histórico.

Afirmar que o sentido decorre de uma série de registros – sensoriais, sociais, afetivo-emocionais, linguísticos, simbólicos – que o sujeito vivencia a partir das relações que mantém, e que deriva do próprio conteúdo da atividade, denota que o sentido é uma relação que se cria na vida, por meio da atividade. Se o sentido se produz, se concretiza nas significações, há que se perguntar sobre a significação social do trabalho do professor.

Assim, nos colocamos a pensar o trabalho docente para além de uma formação técnica, mas como um campo de estudos das ciências, da cultura científica, regulada por um trânsito entre o objetivo e o subjetivo; como atividade unitária de reflexão e prática. Se o trabalho de professoras e professores puder incorporar esse caminho metodológico para pensar,

sentir e agir em relação ao seu objeto de estudo/trabalho, poderá objetivar um sentido pleno para seu fazer pedagógico, vivenciando-o como processo criativo, como práxis.

ANOTAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a produção de significados e sentidos é pensar a atividade do sujeito no bojo de um contexto coletivo de ação; quem coloca as demandas ao professor(a) e/ou pesquisador(a) da Educação Infantil é o lugar social que ele ou ela ocupam, onde estão situados. Então é uma demanda de classe. O sujeito do conhecimento é, também, a classe social a que o mesmo se vincula, entretanto é o sujeito individual que focaliza o objeto, percorrendo um caminho metodológico – de procedimentos e ações – para conhecê-lo.

No caso dos professores e professoras, a condução da atividade de estudo, com todos os elementos referidos, poderá se traduzir num conhecimento efetivo da significação social/individual de ser educador. Uma possibilidade efetiva de transformação da sua concepção de mundo; de reconhecer sua atividade profissional naquilo que ela tem de mais distintivo e essencial, qual seja, mediar o processo de formação da personalidade das crianças.

Isso inclui postular elementos teórico-práticos capazes de desvelar e superar processos ideológicos que naturalizam e individualizam dificuldades, distúrbios e, principalmente, a proposição das doenças e déficits, ou seja, reivindicar do conhecimento científico crítico – filosofia, filosofia da educação, história, sociologia, psicologia, medicina – outras referências capazes de problematizar e desconstruir o discurso circulante dos problemas e das carências alocadas nas crianças.

Mas para que haja esse reconhecimento – entender sua atividade de educar/ensinar como mediação essencial para o processo de formação-humanização das crianças – um conjunto de elaborações é necessário, inclusive orientar seu pensamento, teórica e dialeticamente, por meio de

categorias fundamentais que vão ter implicações efetivas para a metodologia do trabalho pedagógico com as crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASBHAR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, Maio/Agosto 2014.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas*, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SIGNIFICADO E SENTIDO DA METODOLOGIA
DE TRABALHO COM O DESENHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
CRIADORA

Yaeko Nakadakari Tshako

INTRODUÇÃO

Ao se falar sobre o sentido e o significado da metodologia de trabalho com o desenho na educação infantil, penso que, primeiramente, devemos fazer uma distinção entre significado e sentido e, a partir disso, refletir sobre o ensino do desenho na Educação Infantil.

Para tanto, recorreremos a Leontiev (1978), que define o *significado* como a generalização da realidade que se cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, isso tudo são sistemas de significados pelos quais cada homem assimila a experiência generalizada e refletida pela humanidade. Assim, o

significado é o reflexo da realidade e, independente das relações individuais que cada homem tem com essa realidade, ele encontra ao nascer um sistema de significados já preparado e vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento portador de significados. Mas a forma como a pessoa vai dominando um significado e até que ponto ele o domina ou chega a ser parte de sua personalidade depende do *sentido* que tem para ela esse significado.

A consciência como relação com o mundo se revela, no campo psicológico, como um sistema de sentidos. O que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é o sentido que estes adquirem para o homem. Assim, aquilo de que se toma consciência em determinado momento, a reflexão sobre o como se faz, e que sentido tem essa tomada de consciência, tudo isso é determinado pelo motivo da atividade na qual está incluída a ação do sujeito. Por isso, o problema do sentido é sempre o problema do motivo. Portanto o que marca o caráter consciente, a consciência como atitude, não é a compreensão nem o conhecimento do significado do que se estuda, mas o sentido que isso adquire para a pessoa (LEONTIEV, 1978).

Para uma prática comprometida com a promoção do desenvolvimento da criança, será necessária a intencionalidade ao se planejar as ações pedagógicas. Lembrando que, para aprender, será importante que a criança seja *ativa* no processo e que as atividades façam sentido para ela. Segundo Mello (2005), “[...] aprender envolve atribuir sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto, e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade” (MELLO, 2005, p. 32). A mesma compreensão se estende aos adultos, professores, que poderão mudar suas práticas se essa mudança adquirir um sentido vital para eles, ou seja, se o que os motiva é mesmo transformar sua prática pedagógica.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO COM O DESENHO

Como somos frutos de um contexto histórico e nos constituímos nas relações sociais, ao elaborarmos nossas ações pedagógicas e ao ministrarmos nossas aulas, nos embasamos em nossas experiências e em

nossos conhecimentos. Caso o desenho não tenha se apresentado em nosso tempo de estudantes em sua forma adequada, e nossa formação profissional não tenha alterado nossa concepção do que seja o desenho, de suas finalidades e possibilidades, ao realizarmos nosso trabalho como profissionais poderemos lançar mão de nossas experiências como estudantes e reproduzir a mesma prática à qual fomos submetidos no passado. Em um exercício de memória, voltemos ao nosso tempo de infância e façamos as seguintes reflexões: De que forma era proposto o desenho em nossa formação escolar? Como, atualmente, o desenho é proposto a nossas crianças? O que é diferente agora em comparação com nosso tempo de estudantes? O que é igual?

Em nossos trabalhos de assessoria pedagógica para professores da infância, temos constatado que, na formação escolar inicial dos docentes, de modo geral, a atividade era proposta como pintura em desenhos prontos, cópia da lousa, cópia de desenho de livros didáticos, cópia de mapas, desenho com régua geométrica; enfim, práticas na maioria das vezes mecânicas que resultavam em desenhos estereotipados, simples, sem o exercício da atividade criadora, sem o recurso da autoria, pois são muito semelhantes uns aos outros, conforme podemos observar nas figuras abaixo: desenhos produzidos por professores que trabalham com a Educação Infantil antes de iniciarem um curso de assessoria para o ensino de desenho a crianças pré-escolares.



Figura 1- Aval.inicial



Figura 2- Aval.inicial



Figura 3- Aval.inicial

Fonte: Arquivo da autora

Ainda hoje, muitas práticas em desenho são proporcionadas às crianças sem que se desenvolva nelas sua capacidade autoral, pois são reedições do que já foi para a maioria de nós, em nossa infância: práticas me-

cânicas e sem espaço para a expressão, que não contribuem para o desenvolvimento da nossa atividade criadora. O que ocorre é que reproduzimos as mesmas práticas do passado, sem exercermos nossa atividade criadora ou autoria em relação ao planejamento e execução de ações para o ensino do desenho. Tais práticas, conforme Martins (1992), além de não possibilitarem o desenvolvimento da expressão, costumam gerar um sentimento de incapacidade, insegurança e uma fala comum - “Eu não sei desenhar!”. E para justificar o “não saber desenhar”, as pessoas dão explicações embasadas em concepções segundo as quais esse “saber” está relacionado a talentos especiais ou a dons naturais.

É preciso, pois, esclarecer que as pessoas não criam, não por falta de dons ou talentos, mas sim devido a condições sociais que não favoreceram o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens; nesse caso, a linguagem do desenho. O meio deve ser favorável a ações criativas por parte do sujeito. A psicologia, segundo Vigotski, “estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente.” (2009, p. 41). Lembramos, ainda, que, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Dessa maneira também se explica a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área de ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42.)

Dessa forma, devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de “talento” do indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que recebeu.

Tudo isso nos permite compreender o quanto é grande a responsabilidade da educação e dos professores no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança, que

somente será possível por meio do ensino planejado, intencional e significativo da linguagem do desenho, favorecendo a formação da criança, autora de suas produções.

Dessa forma, se não queremos que nossas crianças tenham o mesmo destino que a maioria de nós, adultos, tivemos em relação ao desenho como linguagem; se queremos que elas se apropriem dos significados sociais que dão acesso ao conhecimento de técnicas, materiais, meios de expressão adequados ao desenvolvimento de habilidades e da capacidade de desenhar autoral e criativamente, precisamos transformar nossas práticas com o desenho na Educação Infantil.

Entretanto, a concretização de tal projeto depende de que o professor esteja preparado para organizar seu trabalho, voltado à consecução desses resultados. Uma via para a conquista desse preparo pode ser a formação continuada porque, de modo geral, a formação do professor em relação ao desenho tem sido deficitária desde o ensino básico, resultando em ações pedagógicas que, conforme referido anteriormente, são práticas mecânicas, baseadas em cópias e pinturas em desenhos prontos, ou práticas espontâneas, que limitam o desenvolvimento da criança.

Para que o educador tenha condições de repensar sua prática em relação ao desenho e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superiores da criança, por meio dessa linguagem, será preciso que ele seja inserido num processo de formação continuada de modo que, ao enfrentar os problemas que surgem em suas práticas diárias, ele possa obter apoio e acompanhamento na solução e nos encaminhamentos (MELLO, 2014).

Sempre que a formação continuada do professor favorecer a apropriação de conhecimentos que lhe façam sentido, é possível que ele se motive a realizar as mudanças necessárias em suas práticas, pois para dominar qualquer tipo de conhecimento, “o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora” (LEONTIEV, 1978, p. 232-233).

Assim, o sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em fazer com que os conteúdos e conhecimentos se tornem “órgãos de sua individualidade”. Não será suficiente que os sujeitos assimilem o significado do tema dado, seja ele teórico ou prático; será preciso que se produza neles uma relação adequada com respeito ao que estudam. Só assim os conhecimentos que eles vão adquirindo serão conhecimentos vivos, que definirão, do mesmo modo, sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, acreditamos que o trabalho educativo possibilitará o desenvolvimento cultural do ser humano, de suas funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação, a consciência estética e a atividade criadora; a arte poderá impregnar cada instante do cotidiano das pessoas.

É de Potebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de cada instante que constitui quase a tarefa mais importante da educação estética. [...] O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (VIGOTSKI, 2010a, p. 352).

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao iniciarmos a discussão sobre o desenho na Educação Infantil algumas questões são relevantes: Qual a importância do desenho? Qual a razão de sua presença na Educação Infantil? O homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, assimilando os significados culturais e atribuindo-lhes um sentido vital. Ademais, como parte da arte, o desenho, representa uma das formas de expressão da realidade (PEIXOTO, 2003). Com a apropriação da linguagem do desenho, a criança, além de expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvol-

vidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita.

Isto porque o psiquismo, segundo a teoria histórico-cultural, é um sistema em permanente articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental. O desenho utilizado como linguagem torna-se signo. O signo pode ser pensado como tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo, pois é arbitrário. Pode ser um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana. (MARTINS, 2011).

A apropriação dos signos, para a teoria histórico-cultural, possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, de forma que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite à pessoa o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

Devido à importância dos signos para o desenvolvimento humano, temos mais este forte argumento em defesa do desenho como linguagem, ressaltando a relevância da presença do desenho na educação infantil para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados culturalmente.

Entretanto, é necessário lembrar que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não será suficiente para que ocorra a apropriação dos significados culturais do desenho, porque tais aquisições se efetivam nos processos educativos por meio da atividade do sujeito sobre esses significados.

A educação infantil abrange uma faixa etária que varia de 0 a 5 anos. Nesse período a criança tem um grande desenvolvimento da capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e conceitos influenciados pela cultura e, se tiver a oportunidade de desenhar e receber orientação adequada, poderá avançar na linguagem do desenho, fazendo uso da imaginação e da atividade criadora; porém, a ausência de

oportunidades de desenhar ou a vivência de práticas inadequadas poderão bloquear esse processo (IAVELBERG, 2006).

Pensando em tais implicações, é fundamental que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento infantil bem como do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem. Assim, poderá contribuir de forma efetiva nesse processo, com práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seu grupo de alunos e de cada criança em particular.

DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho, como uma forma de representação, torna presente, por meio de uma imagem, algo que está ausente, e se modifica de acordo com a transformação das formas de pensar que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança, movimentos que dependem de conquistas internas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

Devido ao desconhecimento do educador acerca dos movimentos pelos quais a criança passa no desenvolvimento do desenho como linguagem e a não compreensão de que esses movimentos dependem das condições sociais de ensino, produzem ações equivocadas ou atitudes espontâneas que limitam ou interrompem esse desenvolvimento.

Com o objetivo de ilustrar essa discussão, apresentamos o desenvolvimento do desenho infantil sob a forma de movimentos que envolvem a criança de 0 a 6 anos (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

Na primeira infância – entre 1 e 3 anos - a atividade guia, ou principal, isto é, aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65), é a *objetal manipulatória*. No desenho, isso corresponde ao movimento de *ação - pesquisa - exercício*. Neste movimento, existe o prazer do exercício próprio do rabiscar e a ausência de intenção de representar graficamente um objeto. Não existe um controle

do instrumento e o trabalho é energético; a criança rabisca sem compromisso com a figuração (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010). (Figura 4).



Figura 4 – Garatuja desordenadas

Fonte: Arquivo da autora

Com um melhor controle dos movimentos das mãos, e após muitas pesquisas de traçados, a criança vai percebendo as bordas do papel, chegando até a contorná-lo com os riscadores, como giz de cera, carvão ou canetas. Aos poucos a continuidade dos rabiscos vai sendo substituída por traços interrompidos, porque a criança tira o riscador do papel e recomeça o que está fazendo em outra parte da folha. O traço contínuo, impulsivo e motor passa para o traço descontínuo, num ritmo mais lento. Traços como esses últimos são conhecidos como *garatuja ordenada* (Figura 5) das quais surgirão os traçados longitudinais e circulares, evidenciando um maior controle da criança em seus movimentos e avanços no desenvolvimento de seu pensamento.

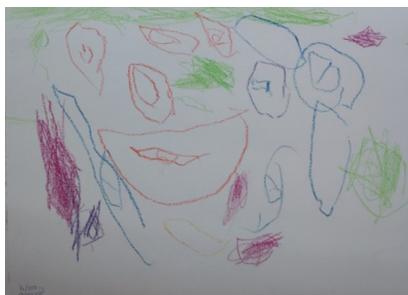


Figura 5 – Garatuja ordenada

Fonte: Arquivo da autora

A partir das formas circulares surgem as figuras irradiadas, representadas por uma linha fechada, de onde saem traços para várias direções. Esses desenhos, denominados “mandalas” ou “sóis”, são o início da figura humana (Figura 6).



Figura 6- Mandala

Fonte: Arquivo da autora

É importante nesse momento apresentar para a criança os elementos das artes visuais, como o mundo das cores, das formas, objetos com movimentos, brinquedos com cores atrativas, diversos tipos de imagens para que a criança desenvolva a percepção visual.

Tudo isso é necessário porque a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009); em termos pedagógicos, isso implica a ampliação da experiência da criança. Assim, será importante a criança desenhar sobre suportes diferentes (tanto nas formas, como nas cores e materiais), conhecer riscadores diferentes e, também, vivenciar posturas diferentes, como desenhar em pé, sentada ou deitada.

Tais intervenções interessam não só às crianças menores; todas as faixas etárias se beneficiam de mais experiências, pois as crianças que se encontram em movimentos diferentes darão significados diferentes para os mesmos materiais, e os resultados de suas ações serão outros. Como exemplo, as crianças menores, diante de um suporte circular (Figura 7), tendem a explorar o espaço com rabiscos ou movimentos circulares, pois a forma do suporte torna-se um convite para a produção gráfica e orienta as ações; as crianças maiores podem se ocupar com a organização e a proporção do seu desenho no espaço circular (Figura

8). A idade cronológica é apenas um parâmetro, pois a experiência anterior da criança com o desenho é que determinará seu desenvolvimento em relação ao grafismo - o que depende das condições sócio-históricas que até aí a constituíram.



Figura 7 – Julia 3 anos



Figura 8 – Mariana 5 anos

Fonte: Arquivo da autora

Novos desafios, por meio de suportes com formatos diferentes, convidam à pesquisa de diferentes movimentos e linhas.

Tais proposições, além de ampliar o repertório das crianças e favorecer o desenvolvimento de conceitos, ajudam a superar a ideia de desenho apenas com uso do lápis de cor sobre o papel sulfite retangular. Alternativas de ação possibilitam à criança uma autonomia para a escolha de materiais e os modos de fazer suas produções. Com a frequência das atividades de desenho, as crianças apropriam-se dos procedimentos de uso dos materiais e enriquecem o repertório de linhas, formas e cores em suas produções, como também começam a ter um controle maior dos movimentos, realizando garatujas mais controladas ou coordenadas.

No período pré-escolar, surge outro movimento: *intenção e símbolo*.

A atividade guia da criança nessa idade é o jogo de papéis, cujo foco está nas relações sociais. A criança começa a representar o que percebe de sua realidade e isso se estenderá para o desenho. Para Martins, Picosque e Guerra (2010), esse movimento caracteriza-se pela

descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Surge a intenção de representar algo por meio do desenho. Neste segundo movimento ainda não há preocupação com a organização das cenas no papel, e os desenhos surgem soltos no espaço. As cenas são explicadas verbalmente, e a criança conta a história do seu desenho. As cores também não são vinculadas à realidade.

Nessa fase, tem início a pesquisa da figura humana, e as crianças fazem as primeiras representações dessa figura, manifestando a intenção de representar algo por meio do desenho figurativo (Figura 9).

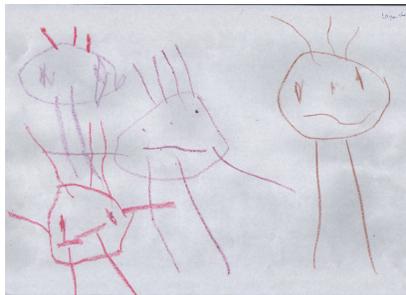


Figura 9- Figura humana inicial

Fonte: Arquivo da autora

No entanto, a criança não desenha propriamente aquilo que vê; desenha o que sabe e o que é mais significativo nos objetos, nas pessoas, pois desenha de memória; e se alguém lhe propõe que pinte sua mãe que está sentada à sua frente, a criança desenha sem olhar uma vez sequer o original, representando, portanto, não o que vê, mas o que sabe acerca de seu objeto de representação (VIGOTSKI, 2009).

Por isso, é comum ver representações de grávidas com o desenho do bebê na barriga, porque embora a criança não o veja, ela sabe de sua existência (Figura 10).



Figura 10- Grávida
Fonte: Arquivo da autora

Tal constatação deixa evidente que não faz sentido oferecer modelos para serem copiados, porque, além de desvalorizarem as produções da criança, eles inibem sua expressão, sua imaginação e não permitem que a criança avance em sua forma de expressão por meio do desenho.

O fato de a criança, nesse movimento, desenhar o que é mais significativo para ela torna o desenho mais simbólico do que realista, o que o constitui como uma fase anterior à linguagem escrita, uma linguagem gráfica peculiar. O desenho é, nesse caso, mais uma expressão que uma representação, pois a criança “não se preocupa com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto” (VIGOTSKI, 2009).

Tendo a oportunidade de desenhar e o incentivo ao desenho como expressão das vivências, a criança transforma seus traçados gráficos; os detalhes aparecem e as figuras começam a apresentar semelhança com aquilo que ela está representando. Tais mudanças estão ligadas a conquistas internas como a percepção, a atenção, a memória, que vão se tornando mais sofisticadas, mais complexas, ou seja, vão se transformando em funções psíquicas superiores.

Uma vez que a criança traz para o desenho o que ela conhece, a ampliação do conhecimento sobre as temáticas que estão surgindo em suas representações — tanto no jogo de papéis como no desenho — aumenta suas possibilidades de representação: quanto mais sabe sobre um assunto, mais detalhado será o seu desenho, a sua representação.

Além disso, à medida que o desenho figurativo vai se constituindo, a percepção das formas, das cores, das linhas e texturas, e o contato cada vez mais ampliado com esses elementos — que são estruturantes da linguagem visual — ajudam no processo de representação por meio do desenho. Da mesma forma, a convivência com reproduções de obras de arte e a visita a museus ajudam a criança a perceber as diversas possibilidades de expressão como pintura, desenho, escultura; cores claras e escuras; traçado forte e fraco; as relações de tamanho e de posição, entre outros.

Assim, quando apresentamos às crianças diferentes gêneros de obras de arte, contribuímos para a ampliação de seu repertório e do conceito de arte. Educamos sua sensibilidade, seu olhar e criamos nelas novas necessidades e novos prazeres, como o da contemplação, por exemplo. Isso faz com que o estranhamento em relação ao diferente diminua, e elas compreendam o desenho como representação, e não como cópia do real. A convivência entre as formas iniciais de expressão das crianças com as formas mais desenvolvidas da arte influencia o desenvolvimento das crianças e cria nelas uma referência das máximas possibilidades de expressão dadas na sociedade (VIGOTSKI, 2010b) e que podem ser percebidas pelas crianças, nas diferentes idades, de acordo com as experiências por elas acumuladas.

Dessa forma, as crianças avançam em suas formas de expressão e de representação do real, e esse nível de desenvolvimento prepara as bases para outro movimento do desenho, que começa a ser gestado ainda nesse período — o movimento denominado: organização e regra. Embora tenha início ainda no período pré-escolar, esse movimento tende a se estruturar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade com o real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As

figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha: plantas, animais, casas; as coisas do céu, na parte superior: pássaros e nuvens, sol, lua e estrelas. A escolha da cor também obedece à regra e à organização; a criança começa a observar a cor da pele, do cabelo para representar esses aspectos do real nos desenhos.

Esse momento é uma grande oportunidade para o educador apresentar-lhe produções artísticas de épocas, estilos e contextos diferentes, mostrando a historicidade das produções artísticas para que ela conheça o patrimônio cultural e compreenda que cada artista, em uma determinada época, realizou trabalhos que representaram a sua realidade; utilizaram materiais diversos e criaram técnicas, para poder expressar suas ideias e sentimentos.

As crianças podem apreciar o desenho dos outros como técnica, observar os procedimentos utilizados pelos artistas na composição de seus trabalhos, o uso dos materiais e dos elementos das artes visuais nas obras, para que percebam e desenvolvam possibilidades para sua expressão. (Figura 11)

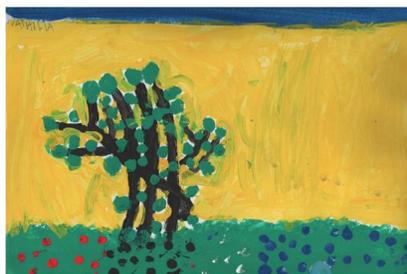


Figura 11- Jaboticabeira¹

Fonte: Arquivo da Prof.^a Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

É fundamental, nesse processo, lançar desafios à imaginação e criação da criança. Com riscadores e suportes disponíveis, ela pode ser motivada a criar um objeto, uma paisagem, brinquedos, coisas e seres que não existem, ações estas que constituem uma brincadeira e um exercício

¹ Imagem cedida pela Prof.^a Sonia Maria Pinheiro Rodrigues.

de imaginação e criação. Também incentivamos a criação e a expressão quando levamos a criança a olhar para si e a pensar no que sente, gosta, não gosta; quando a incentivamos a falar sobre si, seus sonhos, gostos, preferências, vontades e sentimentos; quando sugerimos desenhar o seu brinquedo favorito, uma árvore bonita ao redor da escola, um mundo que gostaria que existisse.

Ao desenvolvermos um trabalho que considera os desenhos como expressão da criança, com incentivo à atividade criadora e, sendo as crianças diferentes entre si, não haverá mais espaços para os desenhos sempre iguais; a autoria se tornará uma realidade.

PARA ENCERRAR, O QUE DIZEM AS IMAGENS...

As imagens abaixo, cedidas pela Prof^a Sonia Maria P. Rodrigues, são ilustrativas do assunto em questão. Elas ilustram produções de crianças, de faixa etária de cinco e seis anos, que passaram por um processo de ensino sobre o desenho como linguagem. Tais imagens nos ajudam a visualizar a possibilidade de mudanças no modo como as crianças se expressam pelo desenho, ao demonstrarem suas hipóteses iniciais e, em seguida, suas produções depois de intervenções significativas. Estas propiciaram às crianças a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades no manejo de materiais e técnicas de expressão pelo desenho, além da capacidade de autoria no seu planejamento e execução; com isso, elas constituíram um sentido para essa atividade ligada a suas experiências de vida. As imagens demonstram que, ao final do processo, as crianças desenvolveram sua imaginação e sua poética pessoal, tornando-se sujeitos autores.



Figura 12 - Hipótese inicial



Figura 13 - Hipótese inicial 1



Figura 14 - Primavera



Figura 15 - Mamoeiro



Figura 16 - Árvore lápis de cor



Figura 17 - Árvore preta

Fonte: Arquivo da Prof^a Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

Como se pode observar, nas duas primeiras figuras (12 e 13), os desenhos eram apenas um modelo que as crianças haviam aprendido a copiar de forma mecânica; eram desenhos feitos por elas sem o objetivo de se expressarem.

Com o decorrer do trabalho, as crianças começaram a entrar em atividade com o desenho como linguagem, conhecendo os seus elementos: os diversos tipos de linhas, texturas, cores, formas, suportes diferentes, riscadores, tintas, pincéis, e os procedimentos de uso. Conheceram diversas obras de artistas que utilizaram técnicas diferentes para se expressarem e, assim, foram se apropriando do desenho como uma linguagem pela qual as pessoas podem expressar seus pensamentos, ideias, desejos, sentimentos e sonhos.

Também aprenderam a observar e a apreciar elementos da natureza, desenvolvendo sua percepção sobre a beleza, os detalhes e a diversidade das árvores da escola e dos arredores (Figuras 14 e 15). Ao final do trabalho, as crianças foram capazes de utilizar o desenho como linguagem, criando árvores imaginárias para expressarem o desejo de colorir o mundo, seus sonhos, ou simplesmente criar algo diferente: árvore “lápiz de cor” grande (Figura 16), e “árvore preta” (Figura 17).

Com isso, concluímos que é possível uma mudança nas práticas de ensino do desenho, práticas que facultem às crianças da Educação Infantil a expressão dos conhecimentos que possuem e os sentidos que as coisas têm para elas, isto é, o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora, a realidade, enfim, o mundo em que vivem. A relação desenho e atividade criadora é possível por meio do processo educacional; a poética pessoal está ao alcance de todas as pessoas. Isto pode ser observado por meio das imagens abaixo, nas produções de professoras que, no início do curso de formação em desenho, fizeram desenhos simples e semelhantes (figuras 18, 19 e 20); ao final do curso, compreenderam a função do desenho como linguagem, utilizando a atividade criadora para fazer uma árvore triste (figura 21), uma árvore musical (22) e uma árvore “eu”, representando a professora que também dá aulas de balé (figura23).



Figura 18- Aval. inicial



Figura 19- Aval. inicial



Figura 20- Aval. inicial

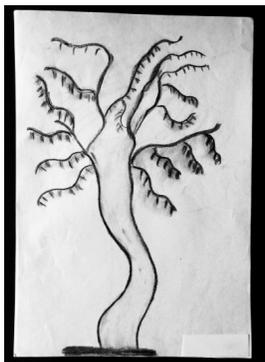


Figura 21 - Árvore triste



Figura 22 - Árvore musical



Figura 23- Árvore "eu"

Fonte: Arquivo da autora

E, para finalizar, desejo que todos possam olhar sua realidade e vislumbrar um campo de possibilidades. Que tenham ousadia para mudar a si próprios, os seus desenhos, o outro, e que se tornem autores de suas práticas, objetivando-se nas produções e promovendo o movimento da história.

REFERÊNCIAS

IABELBERG, R. *O desenho cultivado: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livre-Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

MARTINS, M. C. F. D. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

_____. “*Não sei desenhar*”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Trad. Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Revista Psicologia USP, 2010b. p. 681-701.

PARTE III

SIGNIFICADO E SENTIDO E A ATIVIDADE DE ESTUDO

SIGNIFICADO E SENTIDO E A QUESTÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar alguns elementos teóricos sobre as relações entre o processo de atribuição de sentido à atividade de estudo pelos estudantes e a organização do ensino. Esses elementos são síntese das pesquisas que temos feito nos últimos anos sobre o processo de atribuição de sentido pessoal ao estudo (ASBAHR, 2016; 2017). Temos defendido que, para que a aprendizagem escolar ocorra, esta deve ter um sentido para o estudante, o que traz uma questão fundamental ao trabalho docente: como organizar um ensino que faça sentido para nossas crianças?

Tendo esse problema como central, este texto será dividido em três momentos. No primeiro, apresentamos brevemente qual é conceito de sentido pessoal que nos fundamenta. Em um segundo momento, desen-

volvemos duas teses que consideramos centrais ao tema da mesa, a saber: 1) a compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino (ASBAHR, 2018). No caso do ensino fundamental, o foco deve ser a compreensão acerca da atividade de estudo; 2) para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano (ASBAHR, 2017).

Finalizamos o texto trazendo algumas decorrências pedagógicas das discussões apresentadas, especialmente no campo da metodologia de ensino: o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem e o papel da organização das ações pedagógicas na produção do sucesso.

SOBRE O CONCEITO DE SENTIDO PESSOAL

Tanto na literatura pedagógica como na psicológica, assistimos a um aumento de produções e pesquisas que utilizam os conceitos de sentido e de significado, o que revela uma grande dispersão semântica destes conceitos, sendo usados em várias áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Literatura, etc.), e a partir de diferentes concepções teóricas, como já havíamos anunciado em Asbahr (2014).

Em pesquisa recente (MENDONÇA; ASBAHR, 2018), em que fizemos um levantamento sobre os conceitos de “sentido” e “significado” no âmbito teórico da psicologia histórico-cultural em artigos científicos disponíveis no SciELO (Scientific Electronic Library Online), foram usadas as palavras chave “sentido”, “sentido da escola para o aluno”, “sentido subjetivo”, “sentidos pessoais e significações sociais”, “psicologia histórico-cultural”, “núcleos de significações”, “atividade escolar”, “atividade principal” e “periodização”, e encontramos o seguinte cenário:

Tabela 1 — Quantidade de artigos selecionados em cada palavra-chave

Palavra pesquisada	Número total de artigos	Número de artigos selecionados
Sentido	114	2
Sentidos pessoais e significações sociais	1	1
Sentido subjetivo	3	2
Periodização	14	1
Sentido da escola para o aluno	1	1
Núcleos de significação	1	1
Atividade principal	2	2
Atividade escolar	1	1
Psicologia histórico-cultural	66	20
Total	203	31

Fonte: MENDONÇA e ASBAHR, 2018.

Em nossa análise, constatou-se que há três formas de conceituação do termo: uma, em que o sentido é entendido a partir do pensamento e da linguagem, citando principalmente a discussão de Vigotski (2009) na obra “A construção do pensamento e da linguagem”; outra, em que é compreendido a partir da relação dialógica existente entre a atividade e a consciência, tomando como referência as discussões de Leontiev (1978; 1983) sobre a estrutura da consciência; e, por fim, entre a unidade do simbólico e emocional, em que os artigos trazem a definição de sentido subjetivo de Gonzalez Rey (2003).

Avalia-se que não há uma coesão no uso dos termos sentido e significado dentro da própria teoria histórico-cultural, o que expressa a discordância entre os autores em relação às suas conceituações. Outro aspecto a ser ressaltado é que nem todos os autores dos artigos analisados conceituam os termos ou explicitam sua concepção epistemológica, o que pode gerar várias interpretações pelo leitor, além de mostrar uma falta de consistência teórica.

No caso deste trabalho, são tomados como referência os conceitos de sentido pessoal e de significado social, compreendidos a partir da

unidade dialética entre a atividade humana e a consciência (LEONTIEV, 1978; 1983). O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas. Assim, nosso ponto de partida é a compreensão de que o sentido pessoal é produzido na relação com a atividade humana e, portanto, para que os sentidos pessoais possam ser analisados, torna-se essencial compreendê-los a partir da estrutura da atividade humana (LEONTIEV, 1978; 1983).

Segundo Leontiev (1983), o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim da ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente.

Entende-se que conceito de “sentido pessoal” é central ao tema “metodologia do trabalho pedagógico”, porque permite compreender como é a relação que as crianças estabelecem com a escola e com o estudo, ou seja, possibilita entender a escola a partir da análise dos estudantes. E, nesta perspectiva, traz elementos centrais ao tema da mesa: como organizar a atividade pedagógica de maneira que a atividade de estudo do estudante tenha sentido para os estudantes?

Para responder a esta questão tomamos como ponto de partida duas teses:

1. A compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino (ASBAHR, 2018). No caso do ensino fundamental, o foco deve ser a compreensão acerca da atividade de estudo.
2. Para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano (ASBAHR, 2017).

SOBRE NOSSAS TESES

A primeira delas, sobre a necessária compreensão acerca da atividade principal em cada período de desenvolvimento, traz em seu bojo a “tríade conteúdo-forma-destinatário” (MARTINS, 2013) como exigência ao planejamento de ensino. Compreender a atividade de estudo significa compreender a quem se ensina.

No caso do ensino fundamental, tem-se como atividade principal a atividade de estudo (DAVIDOV; MARKOVA, 1987), o que requer que nos debruçemos sobre sua estrutura e seu conteúdo para pensarmos formas efetivas de organização dos conhecimentos escolares e suas formas de transmissão. Como este é o tema de outra mesa deste evento, apenas anunciaremos algumas características centrais da atividade de estudo para pensarmos a atividade pedagógica:

1. O conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, e a finalidade da educação escolar, na perspectiva teórica adotada, é a formação do pensamento teórico, tendo em vista a constituição da personalidade integral dos estudantes. Tal característica traz uma repercussão fundamental à atividade pedagógica: quais são os conteúdos a serem ensinados? A resposta lógica a esta questão é: cabe à escola ensinar os conhecimentos teóricos, nos âmbitos da ciência, da arte, da filosofia, de modo a produzir o desenvolvimento do pensamento teórico de nossos estudantes.
2. A atividade de estudo tem uma unidade de análise: a tarefa de estudo (DAVIDOV; MARKOVA, 1987). A tarefa de estudo expressa a unidade entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem que busca reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante. Assim, não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito. Esta discussão nos leva à ques-

tão: Como os conteúdos teóricos serão ensinados? Em nossa análise, as proposições acerca da “Atividade Orientadora de ensino” (MOURA et al., 2010) trazem contribuições importantes.

3. Outra característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Inclusive um dos papéis do professor na organização do ensino é organizar as ações de estudo de forma coletiva. Segundo Davidov e Markova (1987), a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação. Esta característica também traz uma repercussão importante à organização pedagógica: a organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. E isso ultrapassa a mera organização da forma de ensinar e traz uma dimensão ética ao ensino: Para quê ensinar? Temos defendido (ASBAHR, 2018) que trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim, fundamentalmente, trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária à educação que se pretende socialista. Trabalhar com a organização dos coletivos infantis significa trabalhar com a formação de uma outra subjetividade.

Destacados estes elementos da atividade de estudo, vamos à segunda tese: “Para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano”.

As relações entre motivos da atividade e finalidades da ação e entre significados sociais e sentidos pessoais, bem desenvolvidas por Leontiev (1978; 1983), constituem a chave para entendermos como se constitui a atividade humana de forma geral e, em nosso caso específico, a atividade de estudo.

Leontiev (1983), no anexo da obra *Actividad, conciencia, personalidad*, discute sobre a formação da consciência em sua relação com os processos educacionais a partir de duas questões centrais: *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe foi ensinado e *como* esse conteúdo torna-se consciente para a criança.

Com base em estudos empíricos, uma das conclusões mais importantes do autor é que para que o objeto (conteúdo escolar) possa ser conscientizado pelo sujeito deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação.

Não depende sequer nem dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito perceptivo, e sim está determinado pelo lugar que ocupa este conteúdo dentro da estrutura da atividade humana: um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo seja conscientizado, é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente ao motivo desta atividade. (LEONTIEV, 1983, p. 203, tradução nossa).

Segundo Leontiev (1983), um dos problemas da atividade didática com crianças é que, em grande parte, as atividades desenvolvidas transcorrem de forma interna, teórica, priorizando finalidades cognoscitivas e gerando ações privadas de sentido. A tese do autor é que a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas sim educados.

O autor conclui que o êxito na resolução de tarefas está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas principalmente pelo

motivo que impele a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade, o que expressa a dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade: “o surgimento de novos motivos que originem novos sentidos também revela as possibilidades nascentes na esfera do intelecto” (LEONTIEV, 1983, p. 239, tradução nossa).

Para que a aprendizagem seja consciente, a criança necessita saber por que precisa estudar: “É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, um defensor de sua Pátria etc., que o dever da criança é estudar” (LEONTIEV, 1983, p. 244, tradução nossa).

O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que tem as ações de estudo para o estudante. E, para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade, o que quer dizer que:

[...] o sentido que adquire para a criança o objeto de suas ações didáticas, o objeto de seu estudo, é determinado pelos motivos de sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza o aprendizado consciente de conhecimentos pela criança. Portanto, não basta que se assimile a significação do objeto dado, indiferentemente do que se faça em forma teórica ou prática, é necessário, além disso, que nela se produza uma relação adequada com respeito ao estudado, é necessário educá-la nessa relação. Só se é satisfeita essa condição, os conhecimentos adquiridos se converterão, para ela, em conhecimentos vivos, serão “órgãos de sua individualidade” genuínos e, por sua vez, determinarão sua relação a respeito do mundo. (LEONTIEV, 1983, p. 246, tradução nossa).

A aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida do sujeito, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações. Quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva.

As duas teses apresentadas trazem consequências metodológicas ao ensino escolar, que desenvolveremos agora.

SOBRE COMO ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES À METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste momento, traremos sínteses de duas pesquisas sobre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, focando possíveis contribuições à prática pedagógica: o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem (ASBAHR, 2017) e o papel da organização das ações pedagógicas na produção do sucesso escolar (ASBAHR, 2016).

Como vimos, na análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade, o conceito de motivo é central. Em uma de nossas pesquisas (ASBAHR, 2017) sobre a atividade de estudo, destacamos as **ações geradoras de motivos de aprendizagem** como uma importante ferramenta teórico-prática que pode colocar o professor no papel ativo de produtor de novos motivos para os estudantes. São ações que, a princípio, não correspondem a motivos de aprendizagem, pois têm sua origem nas vivências extraescolares, mas, no decorrer de sua execução, produzem tais motivos. De forma geral, relacionam-se com algum interesse do sujeito.

Segundo Leontiev (1988), no decorrer do desenvolvimento da criança, muitas atividades são motivadas, em um primeiro momento, por motivos apenas compreensíveis, mas os resultados de suas ações vão transformando esses motivos em eficazes. A arte da educação seria justamente criar condições para a transformação dos motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes:

[...] É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições da casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 1988, p. 70-71).

Analisemos um episódio que evidencia a transformação de motivos: a criança inicia uma ação motivada por questões externas ao estudo

(ir logo para o recreio, desfrutar de uma excursão escolar), mas o resultado da ação, produzido pela intervenção do professor, gera uma transformação de motivos no sentido da apropriação do conhecimento escolar, a criança passa a querer aprender os conteúdos em tela.

Um exemplo emblemático dessas ações geradoras de motivos de aprendizagem refere-se ao caso de Harley, um garoto de treze anos, que já havia reprovado três vezes a quarta série e com um largo histórico de fracasso escolar. Passou o primeiro semestre do ano letivo recusando-se a fazer a maioria das tarefas escolares. As tentativas de aproximação da professora e da pesquisadora eram frustradas e o garoto recusava nossas ofertas de ajuda e os atendimentos individualizados da professora. Além disso, tinha inúmeras ocorrências disciplinares em sua ficha de aluno e era sempre chamado à diretoria.

No segundo semestre, Harley quebra o braço e fica impedido de realizar suas ações rotineiras. Ao mesmo tempo, a professora, em muitas das aulas observadas, alerta à turma sobre a proximidade do fim do ano e a possibilidade da reprovação caso não cumpram suas tarefas adequadamente. Sugere, também, que a pesquisadora acompanhe Harley mais de perto, pois ele é um dos alunos que correm o risco de nova reprovação. Nesse processo de acompanhamento, uma transformação acontece:

Como Harley não pode copiar, já que está com o braço quebrado, sugiro a ele ler os poemas. Ele aceita. Ele escolhe um dos poemas e lê com dificuldades, confunde alguns sons, como, por exemplo, D com T e D com P. [...] Ele lê uma estrofe e, quando termina, leio o mesmo trecho pra ele de forma corrida. Ele se impressiona: "Olha, rimou". Diz que gostou do poema, que achou bonito. Eu leio a próxima estrofe e fazemos essa dinâmica. Ele lê uma estrofe, eu leio a outra. Quando terminamos, leio o poema inteiro. [...] Lemos todos os poemas e a leitura de Harley melhorava a cada estrofe. Quando ele terminava de ler uma estrofe, pedia para eu lê-la inteira para ver como ficou e perceber melhor as rimas. (Excerto de registro de campo).

Na sequência, Harley pede ajuda para escrever uma carta de amor usando os poemas lidos, conta que está apaixonado por uma garota da turma. Escrevemos a carta e o garoto, muito feliz, a entrega.

Aqui estamos diante de uma tarefa pedagógica corriqueira, a leitura e a cópia de alguns poemas, que, para Harley, normalmente, tinha pouco sentido e, portanto, gerava ações de recusa até esse momento. Dois elementos novos aparecem nessa ação. Primeiramente, a intervenção da pesquisadora, que, ao perceber a dificuldade de leitura do estudante, cria uma estratégia para que o garoto compreenda o que está lendo e interesse-se pelo tema de estudo. Nessa unidade das ações da pesquisadora e das ações do estudante, inicia-se o processo de constituição de novos motivos para a aprendizagem. A leitura dos poemas começa a fazer sentido. E, então, outro elemento foi fundamental, o interesse de Harley por uma garota da turma motiva-o a escrever uma carta usando os poemas. O conteúdo escolar deixa de ser meramente escolar e torna-se um conteúdo vivo. Essa relação pouco a pouco se estende para outros conteúdos escolares e o garoto passa a pedir o auxílio da pesquisadora, começa a ler com mais fluência e chega a nos convidar para escrever junto com ele.

Nesse exemplo, as ações dos estudantes iniciam-se tendo motivos alheios à atividade de estudo: a iminência da reprovação somada à impossibilidade de Harley realizar suas ações corriqueiras. A intervenção de um profissional experiente professora ou pesquisadora, com intencionalidades pedagógicas definidas, mediada por conteúdos afetivos, produz uma nova qualidade de ação dos estudantes. Aqui aparece, ainda que de forma incipiente, novos motivos para a atividade de estudo dos estudantes.

Ressalta-se, assim, o papel do professor na produção desses novos motivos, na medida em que organiza tarefas de estudo que favoreçam esse processo. Destaca-se que a organização dessas tarefas e ações de estudo deve ser finalidade consciente do professor.

Em outra pesquisa (ASBAHR, 2016), sobre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade artística desenvolvida na disciplina de artes, destacamos o papel das **ações de organização pedagógica** na produção do sucesso escolar.

Em nossas observações, destacava-se como a organização do trabalho pedagógico era explícita e compreendida pelas crianças, tanto no que diz respeito às regras disciplinares, como no que se refere à organização

das ações de estudo e de realização das tarefas propostas pelas docentes da turma, o que nos remete ao estudo de Souza (1999) sobre a relação entre sucesso escolar e os acordos de trabalho.

Nas aulas de artes, a professora da matéria apresentava uma clara organização de trabalho, compreendida e incorporada pelos estudantes: distribuição de materiais, retomada de conteúdos de aulas anteriores e articulação com o conteúdo do dia, explicação passo-a-passo da tarefa a ser realizada, auxílio e orientação às crianças que estavam com dificuldade, valorização do trabalho de cada estudante.

Quanto à disciplina, a professora de artes também apresentava regras claras de comportamento, semelhantes ao que descreve Souza (1999, p. 120): “[...] a ênfase à cooperação; a disciplina entendida enquanto organização para o trabalho e não só como manutenção da ordem”. Em raros momentos presenciamos a professora tentando controlar o comportamento de seus alunos de forma agressiva ou autoritária. Ao contrário, o tom de voz baixo e respeitoso predominava na comunicação entre professora e estudantes.

Na aula da professora regular da turma, também pudemos observar esta organização das ações pedagógicas. A docente demonstrava clareza de seus objetivos pedagógicos e orientava os alunos neste sentido. Segue um exemplo em que a professora sinaliza aos alunos qual é sua expectativa em relação a uma atividade de avaliação:

Professora para a turma: “Estudantes de 5º ano tem que saber se virar para usar o livro didático e isso vai ser cobrado na prova. Por exemplo, na p. 28 está o mapa com a divisão das regiões”. As crianças olham o livro. [...] A professora instrui as crianças sobre o uso do livro didático. Depois, em conversa comigo, explica que tem trabalhado este uso autônomo do livro didático, que acha fundamental a criança aprender a usar o livro, a buscar as informações que precisa. (Excerto de registro ampliado da 7ª observação).

Essa professora criava estratégias, inclusive, para que as crianças aprendessem a organizar-se temporalmente, sinalizando, em diversos momentos, quanto tempo ainda tinham para realizar uma tarefa e incentivando que os alunos se organizassem neste sentido.

Esta organização das ações pedagógicas das professoras gerava ações correspondentes nas crianças que demonstravam, via de regra, estarem envolvidas nas tarefas propostas. Sabiam o que era esperado delas em cada tarefa. Discutiam e socializavam suas produções durante as aulas. Em termos de aprendizagem, todos os alunos desse quinto ano estavam bem alfabetizados e, segundo as docentes, com nível de aprendizagem compatível ao esperado para um quinto ano.

A análise das ações de organização pedagógica aproxima-se da discussão sobre os acordos de trabalho realizada por Souza (1999). Segundo a autora, esses acordos produzem a formação de atitudes compatíveis com a aprendizagem das crianças na escola, o que pode levar à produção do sucesso escolar observada na turma em questão. Podemos destacar a importância de as ações de organização pedagógica fazerem sentido para os alunos: “[...] *não são apenas os conteúdos escolares que precisam ser significativos. As relações e atitudes também precisam ser entendidas pelos alunos. A função organizadora desempenhada pelos acordos de trabalho e sua contribuição na realização de um bom trabalho pedagógico deu-nos evidência disso.*” (SOUZA, 1999, p. 128, grifos da autora).

Outro elemento central à organização das ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em questão é o que denominados de ações coletivas. Presenciamos, em diferentes aulas, tarefas propostas como ações coletivas entre as crianças. O exemplo mais emblemático refere-se ao projeto de final de semestre que envolveu a produção de conto e peça teatral em grupos de crianças. Essa proposta gerou grande envolvimento das crianças com os conteúdos que estavam trabalhando e um intenso trabalho coletivo. Uma das alunas comenta sobre esse trabalho:

Agora eu estou me divertindo bastante, eu estou lá com as minhas amigas. Eu tenho uma ideia, tipo “vamos fazer isso”, aí a outra diz “ah não, essa ideia é melhor”, aí a gente se comunica bastante. Em grupo a gente gosta mais de fazer e todo mundo se ajuda, às vezes tem umas brigas, mas mesmo brigando e se entendendo, no outro dia a gente está tudo amiga de novo, é só temporária a briga. A gente sempre foi amigo e nunca vai deixar de ser amigo. (Excerto da entrevista com Francesca).

Destaca-se, na fala da aluna, o papel do grupo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. E isso é trabalhado de forma intencional pelas professoras, gerando uma turma que parece compreender-se como coletivo de trabalho.

Como vimos, segundo Bozhovich (1985), a motivação social advinda do professor diminui no decorrer da escolarização, mas aumenta o papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos.

O fato de que as crianças ocupem-se na escola de uma atividade comum, extraordinariamente importante – o estudo – conduz ao surgimento de determinadas relações: nas crianças origina-se o desejo de estarem juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas; nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que reconheçam seu méritos. [...] Assim, a valorização dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, converte-se paulatinamente em motivos fundamentais da conduta do escolar. (BOZHOVICH, 1985, p. 211, tradução nossa).

Entende-se que um dos papéis do professor na organização do ensino é orientar as ações de estudo de forma coletiva. A atividade de estudo desenvolvida a partir da interação entre as crianças tem demonstrado melhores resultados no que diz respeito ao processo de assimilação do conhecimento, por exemplo, em situações de discussão sobre a origem de determinado conceito (RUBTSOV, 1996). A experiência pedagógica acompanhada na pesquisa relatada coloca em evidência estes conceitos teóricos: o papel do coletivo na produção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Ressalta-se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Bozhovich (1985) destaca que a correta organização do coletivo poderia criar as condições para a plena formação das particularidades psíquico-morais da personalidade da criança.

Voltando para a atividade de estudo, na relação com o coletivo, o estudante pode criar motivos para o estudo, que encontram ressonância no

grupo, já que o social é a referência. É na unidade entre os motivos da atividade de estudo e as ações de estudo que o sentido pessoal se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos trazer alguns elementos que a análise acerca do sentido atribuído pelos estudantes à atividade de estudo pode trazer à organização do ensino, especialmente à questão da metodologia do trabalho pedagógico.

Defendemos que a compreensão acerca das ações geradoras de motivos de aprendizagem e das ações de organização pedagógica é ferramenta teórico-prática ao professor preocupado em produzir uma atividade de ensino que faça sentido aos seus alunos, trazendo princípios didáticos para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento (DAVIDOV, 1988).

Esperamos, também, que as problematizações aqui desenvolvidas possibilitem o surgimento de novas e necessárias questões de pesquisa, algumas das quais gostaríamos de compartilhar: Quais são os sentidos atribuídos à atividade de estudo quando os estudantes ingressam na escola? Quais são as mudanças que ocorrem no processo de atribuição de sentido no decorrer da escolarização? Como ocorrem essas mudanças? Qual é o papel da família nesse processo? Quais são os sentidos que as famílias de nossas crianças atribuem à escola e ao estudo?

Para que tais questionamentos possam ser respondidos, são necessárias a realização de estudos longitudinais com estudantes brasileiros desde sua entrada na escola até o término do Ensino Fundamental e/ou Médio. Uma investigação desse porte deve também levar em conta o papel da família dos estudantes na constituição de sua atividade de estudo. Sabemos que uma pesquisa como essa é um desafio imenso e que só pode ser superado em um trabalho verdadeiramente coletivo de investigação. O desafio está posto e o convite para vencê-lo também.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.
- _____. Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 3., 2016, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2016.
- _____. “*Por que aprender isso, professora?*” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2017. V. 1. 397p.
- _____. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. V. 1, p. 135-147.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. *Revista Obutchénie, Revista de Didática e Psicologia Pedagógica (UFU)*, 2018. (Aceito para publicação. No prelo).
- MOURA, M. O. et. al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 10, p. 205-229, 2010.

RUBTSOV, V. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SOUZA, D.T.R. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 115-129.

VIGOSTKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SIGNIFICADO E SENTIDO NA FORMAÇÃO DO ALUNO POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Idania B. Peña Grass

1. TODOS SOMOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO.

Cada sociedade escolhe, através da organização dos sistemas educativos, que tipo de cidadão pretende formar. Estamos, assim, perante o desafio que estremece as bases da educação e do ensino cujo enfrentamento permitirá visualizar o tipo de humano esperado como representante da sociedade. Embora a educação aconteça em múltiplos contextos de grupos e atividades, tais como família e os meios de comunicação, é na escola onde estão mais organizadas e estruturadas as influências educativas. De acordo com Pérez Gomez (1998) “a escola, por seus conteúdos, por seus sistemas de organização, introduz nos/nas alunos/as paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer” (p. 14).

O próprio Vigotski (p.11), num artigo de 1930, envolvido com o projeto social da antiga URSS, concluiu que “A educação deve desempe-

nhar o papel central na transformação do homem, (...) a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico”. Noutro momento expressa uma ideia muito avançada para seu tempo ao falar das transformações no ser humano e suas relações advindas dos avanços da indústria, incipiente na época, mas que hoje, dominada pela tecnologia da informação, tem o poder de influenciar a todos os grupos humanos.

De diversas maneiras todos somos **sujeitos da educação**, ora na família, ora na escola, nas instituições públicas e privadas, nos diversos espaços sociais e em todos os momentos que participamos dos contatos sociais. Nesses processos de contato recebemos a influência de todos os seres humanos e contingências, em todas essas interações há troca de informações, mensagens a serem emitidas e recebidas, explícitas ou latentes, diretas e indiretas, verbais e não verbais, conscientes ou não, com a particularidade de que todas essas mensagens atravessam e reconfiguram as redes individuais de sentidos e significados.

Partir desta perspectiva na compreensão do sujeito da educação permite abranger as múltiplas determinantes do processo de formação e constituição de um ser humano, inserido sempre em ambientes culturais e educativos, nos quais a instituição escolar é só um deles. De tal maneira, o indivíduo, ao longo da vida, estará exposto às mais diversas influências que estimularão complexos processos de transformação, constantes, contínuos e dialéticos que se farão presentes através do comportamento do sujeito singular, em cada contato com os outros e com ele mesmo, num incessante devir dos processos da consciência e da autoconsciência.

É sobre esse sujeito, historicamente constituído e multifatorialmente determinado, que abordaremos a análise da relação entre as **formações de significado e sentido na atividade de estudo**. Estabelecer esta relação requer de início diferenciar os termos *grosso modo*, já que na teoria histórico-cultural tais termos têm diferenças substanciais com os de uso comum. Assim, é importante distinguir que atividade de estudo não é o mesmo que aprendizagem; esta última pode acontecer em todos os contatos humanos e, especialmente nas crianças, é o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas e do ser cultural. Já o conceito atividade de estudo, desenvolvido em profundidade por Davidov (1988),

refere-se a um tipo especial de atividade: “[...] a atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade realizadas pelas crianças, tanto na idade escolar inicial, quanto em outras” (p. 159).

A atividade de estudo tem como conteúdo o conhecimento teórico desenvolvido e acumulado pela humanidade, expresso em conceitos e generalizações do pensamento teórico como saber. A escola é a principal fonte da **atividade de estudo** para as crianças, adolescentes e jovens. As crianças em idade escolar, segundo a periodização do desenvolvimento, assumida pela teoria histórico-cultural, iniciam-se, nessa jornada, pela atividade de estudo assim que começam a ser alfabetizadas. Portanto, a atividade de estudo acontece organizada em instituições escolares e de ensino, entre outras atividades da grade curricular.

Para relacionar a atividade de estudo com **as formações de significado e de sentido** é necessário levar em consideração as mudanças que a sociedade apresenta no seu desenvolvimento histórico. As condições que levaram ao surgimento do ensino institucionalizado e a organização do conhecimento em forma de matérias escolares mudaram radicalmente com os avanços e conquistas da humanidade em geral e de cada sociedade em particular. Se, em determinados momentos, a instrução e o ensino dos avanços científicos ocupavam um lugar preponderante na escola, como lugar onde estavam concentrados os saberes, hoje assistimos a uma mudança drástica dessa função: os conhecimentos viajam livremente por vias reais e virtuais ao alcance de todos. Desta maneira, **os processos de socialização** devem passar a ocupar um lugar de maior importância para a formação e desenvolvimento dos sujeitos da educação em seus diversos contextos.

Por essa razão, as ideias a serem desenvolvidas a seguir, versam sobre a complexa relação entre as formações de sentido e significado na atividade de estudo, em seres humanos em desenvolvimento, submetidos a uma relação permanente, dialética, entre as influências provenientes do mundo exterior e as do mundo interior, configuradoras de **vivências**. Este conceito, como fio condutor das nossas reflexões, permite também a aproximação ao problema da consciência e da autoconsciência.

A vivência, que permite a relação afetiva da criança com o meio, é, para Vygotski (1995), a unidade básica para o estudo da Situação Social de Desenvolvimento. Nela estão representados, num todo indivisível, de um lado o meio, o experimentado pela criança e, do outro, o que a própria criança oferece, que se determina pelo nível atingido por ela anteriormente.

Reiteramos que “abordar a **vivência como unidade de análise**, permitirá encontrar os nexos essenciais entre o interno e o externo que determinam a atitude dos sujeitos da educação no processo educativo” (GRASS, 2017, p. 51). Ao mesmo tempo, que permite abordar a relação entre **sentido e significado**, a vivência como formação fundamentalmente de índole afetiva, que tem como cenário fundamental as inter-relações entre os indivíduos, é o cenário no qual acontece a formação do sentido pessoal. É importante destacar que o significado é também outra unidade de análise da personalidade. Estudar as relações que acontecem em diversos âmbitos e espaços humanos adquire especial relevância para compreender a formação da autoconsciência e o papel que contextos tais como a escola e a família exercem no processo de desenvolvimento infantil. É por meio da interiorização do impacto que as relações têm sobre o indivíduo, de como afetam ao sujeito da educação, que podemos estudar as unidades de sentido e de significado atuantes e reais.

A necessidade que o ser humano tem das relações com outros para compartilhar a experiência está na base da educação; assim, a socialização é a missão fundamental da escola. O sujeito da educação passa a ser uma consequência da necessidade primordial do ser humano de se comunicar: muito cedo o bebê tem como objeto das expressões corporais a outra pessoa e esse outro oferecerá respostas diversas, empáticas ou não às primeiras manifestações de socialização. Tal processo de socialização natural ou espontâneo vem da necessidade que os grupos humanos tiveram de preparar os representantes mais jovens para a vida na comunidade à qual pertenciam, de transmitir e compartilhar a experiência. Com a complexidade e crescimento contínuo da população e das atividades sociais e produtivas, foi preciso a criação de outras formas de culturalização e socialização, como a escola, que desde seu surgimento pretende preparar os

indivíduos para a vida pública, social e de trabalho, especialmente com a industrialização.

Por mais que a escola deseje e organize o processo educativo focalizado na instrução e transmissão de conhecimentos e informações acumulados ao longo da história da humanidade, coexistem espaços subjetivos e intersubjetivos de autonomia que perpassam a intencionalidade socializadora da escola e exprimem a relação entre sentido e significado, construídos nos sujeitos da educação. Para resumir esta contradição são exatas as palavras de Enguita (1990, p.147):

A escola é um cenário permanente de conflitos(...) O que acontece na aula é um resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer.

Evidentemente as contradições e divergências entre o que os espaços de interação social oferecem e as características dos sujeitos das relações filtram, corroboram a ideia de que, cada indivíduo se torna ele mesmo ao longo do processo de interação com o ambiente sociocultural de sua história de vida. Para Vigotsky (1987) cada indivíduo se torna ele mesmo através dos outros, mas não como uma cópia e sim como uma transformação dialética. “A pessoa se torna para si própria aquilo que ela é para os outros, através do que ela apresenta aos outros.” E acrescenta: “A cultura não cria nada, ela só transforma a dotação natural em correspondência com os fins dos homens.” (p. 160).

Almeja-se uma transformação do papel da escola e o dos sujeitos da educação, de um lugar onde a primazia pertence ao saber, a informação é organizada e distribuída para um suposto lugar de socialização e humanização em que os sujeitos façam uso crítico e consciente da informação e das relações e atitudes que assumem. Para que isso aconteça, a escola deve contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos da educação com pleno domínio dos procedimentos educativos que influenciam de maneira efetiva os processos psíquicos, as funções psicológicas superiores, o comportamento humano. Só estimulando no indivíduo, em situação de interação com

outros indivíduos, processos reais de transformação consciente poder-se-á mover as funções psicológicas superiores para que o sujeito da educação seja consciente dos sentidos que guiam sua atividade e comunicação.

O sujeito da educação move-se em três dimensões presentes em toda atividade psíquica: o cognitivo, o afetivo e o volitivo; assim, o comportamento, os atos psíquicos exibem no sujeito simultaneamente, um **conhecimento** e uma **atitude** diante daquilo com o que interage. Segundo Rubinstein (1979), ambos têm um significado para o indivíduo na situação de vida e atividade concreta na qual está inserido. Num ato psíquico ou da consciência, estão presentes, de um lado, um conhecimento, isto é, fator de índole intelectual, cognitivo; e, de outro, uma atitude, fator de índole afetiva, volitiva. Se analisarmos esta característica do comportamento humano e o aplicarmos ao processo educativo na escola, faz-se evidente que o sujeito da educação sempre se posiciona perante o ensino com uma bagagem psíquica desenvolvida em sua história de vida, na qual o conhecimento em si, das matérias, como objeto central do ensino, representa uma parte só do complexo processo na formação da consciência e das funções psicológicas superiores. Hiperbolizar o conteúdo das matérias escolares no ensino traz à tona o risco de diminuir o papel do afetivo que promoverá as formações de sentido.

A análise da relação entre o sentido e o significado na atividade de estudo requer o resgate da compreensão do papel da consciência como processo psíquico. É nesse ponto onde aparece a diferença entre o aluno como objeto da instrução e o aluno como sujeito da educação. Nas palavras de Rubinstein (1979), exprime-se esta questão da relação entre o cognitivo e o afetivo para a apropriação da experiência e para entender as relações contraditórias entre a tomada de consciência e a afetividade.

Dizer que ter ou não consciência de determinados fenômenos e coisas depende da “força” dos mesmos, significa admitir que o fato de ter (ou não ter) consciência de um fenômeno depende, não só **do saber**, que permite entrar em conhecimento do objeto ou fenômeno dados, mas também **da atitude** que esse objeto ou fenômeno provoque no sujeito. (p. 337). (Tradução e grifo nosso).

A situação atual do desenvolvimento psíquico deve conduzir-nos de maneira otimista à compreensão das enormes contradições presentes na sociedade e à procura de novas formas de resgate da principal característica do ser humano, a condição **empática** com outros indivíduos. Apesar de assistirmos cotidianamente a processos de alienação e degradação das estruturas sociais, diluição de valores e padrões morais, doenças mentais relacionadas à toxicidade nas relações dos grupos humanos, somos partícipes das mudanças nos estilos de vida impostos pelo consumo desenfreado de bens materiais e estimulados pelas mídias. Assistimos à medicalização da infância, da vida e à institucionalização da loucura, à homogeneização dos sujeitos e de suas preferências, à banalização da intimidade, a uma escola portadora de padrões fundamentalmente instrucionais mais do que educativos, à queda vertiginosa do status social do professor, dentre outras mudanças.

Não devemos perder de vista a natureza dialética que caracteriza o desenvolvimento social e os períodos críticos que o acompanham. É sabido que as crises, na teoria sócio-histórica, atuam como forças motrizes do desenvolvimento. Nos processos de desenvolvimento, conservam-se sempre todas as potencialidades inerentes àqueles ciclos do desenvolvimento, que podemos ilustrar em forma de espiral cônica. Para atingir um estágio superior precisar-se-á de algum retrocesso, uma aparente estagnação, reunindo o melhor das conquistas anteriores e acrescentando novas formas de comportamento e de enfrentamento às novas exigências.

2. SENTIDO E SIGNIFICADO, ALIADOS DA VIVÊNCIA.

O ser humano tem uma representação do mundo que o circunda e de si próprio porque pensa como sujeito da atividade e da comunicação. Leontiev (1985) descreve este processo com uma pergunta: *como poderíamos pensar neste mundo, se desde o início não tivesse se apresentado ante nós de forma objetal e sensorial?* A partir das impressões sensoriais que lhe chegam, o ser humano constrói significados, advindos dessas experiências e trocas com o mundo que o circunda e com outros humanos, ou seja, os significados são o reflexo do mundo na consciência do indivíduo,

embora estes adquiram um caráter duplo, tanto como significados na língua falada, resultados das ações e atos humanos, em forma de conceitos, representações etc., quanto como atividade que o sujeito realiza com sua própria consciência, para si, com seu valor individual, para o qual Leontiev (1985, p. 119) usa o termo **sentido pessoal**. Este funciona como um “psicologizador” dos significados, os personaliza e parcializa, tornando-os únicos para cada sujeito.

Desta maneira, os significados compartilhados na escola serão atravessados por essa peculiaridade do funcionamento da consciência. A educação e o ensino precisam organizar as atividades e a comunicação na escola como formadoras de significados e sentidos, conduzir o processo de maneira tal que mobilize as funções afetivas para formar sentidos pessoais de valor transformador; os sentidos sempre se formam, independente da guia e intencionalidade da escola e dos educadores, porque a consciência está atrelada às experiências vividas, às vivências.

Luria (1992) analisa o papel das relações entre os indivíduos quando define que as funções psicológicas superiores (FPS) do homem constituem complexos processos **autorregulados, sociais** pela sua origem, **mediatizados** pela sua estrutura, **conscientes** e voluntários pelo modo de seu funcionamento. E que estas se formam, a partir da existência de uma ação compartilhada, mediada, inicialmente entre duas pessoas que mais tarde se converte em procedimento de conduta individual.

O papel decisivo na mediação é desempenhado pela linguagem; ela estrutura as funções psicológicas e possibilita o caráter consciente e voluntário, participa não só de atividades tais como o pensamento lógico, memorização, atenção voluntária, mas também de processos aparentemente mais simples.

Neste ponto devemos refletir sobre os impactos que têm, no desenvolvimento das funções psicológicas, as atividades e o tipo de comunicação que são estabelecidas com as crianças e os adolescentes, nos diferentes contextos de relação, especificamente na família e na escola. Não devemos ficar indiferentes aos efeitos que a comunicação verbal e não-verbal exerce no desenvolvimento ontogenético, menos ainda, se conhecemos

que ocorrem transformações qualitativas em diversas áreas do cérebro sob a influência da linguagem, e que todos os processos psíquicos do ser humano acontecem com a participação da linguagem e da comunicação.

É oportuno perguntar, então, que características tem a comunicação que estabelecemos com as crianças, os adolescentes e os outros adultos que nos rodeiam, que linguagem usamos, que tipos de sinais verbais e não verbais são frequentes nos diferentes ambientes de interação, de que maneira organizamos os ambientes de contato?

O comportamento humano na comunicação não verbal tem sido estudado na ontogênese para entender se os gestos e a decodificação de comportamentos sociais são de origem biológica ou aprendida, porque ganha espaço a preocupação com as mudanças nos padrões de comunicação das novas gerações. Knapp & Hall (1999) concluem que tanto a natureza como a educação são insuficientes para explicar como surgem muitos dos comportamentos não verbais. Alguns tipos de discriminação de expressões faciais começam já com seis meses de idade: os olhos ocupam um lugar preponderante desde o início. O contato visual do bebê com os adultos, a reação à voz etc. dizem sobre a importância de prestar atenção nos fatores educativos das interações adulto – criança nas quais se sedimentam as bases não só da comunicação posterior, mas também, da construção do afetivo que garantirá o mundo vivencial e em consequência as formações de sentido.

O adulto precisa estar atento às trocas afetivas com as crianças, pois elas enriquecerão as expressões infantis nos processos de imitação e de interiorização do comportamento aprendido. Não seria construtivo deixar que o desenvolvimento da linguagem aconteça apenas por vias espontâneas, ou dar a liberdade para que crianças e adolescentes escolham a maneira e os procedimentos de comunicação? Não devemos ser indiferentes à ideia de que os dispositivos eletrônicos são brinquedos, só pelo fato de que a criança brinca com eles? Apesar de saber que o brincar é uma atividade muito séria, na qual a criança reproduz o mundo adulto, na brincadeira a criança o interpreta e o vivencia. Frequentemente, há casos em que o aparelho substitui o próprio ambiente que a criança deve imitar ou reproduzir, aquele mundo que oferecem os jogos eletrônicos, celulares, tablets,

videogames são desprovidos das nuances reais das relações sociais. Neles estão esterilizadas as características da atividade intersubjetiva que faz efeito sobre as funções psicológicas; realmente são desconhecidos os efeitos dessas ferramentas no desenvolvimento infantil.

O processo de construção dos significados interiorizados pela criança no brincar/jogar (observe-se que atualmente são usados como sinônimos) atravessa uma contradição. O adulto hoje, baseado na experiência vivida, tende a acreditar que a criança está brincando, quando não está fazendo uma atividade supostamente séria como estudar, ou outras tarefas como higiene, ajudar em casa etc. Baseado na vivência e lembrança do que acontecia quando ele próprio era criança e brincava, contraditoriamente, a lembrança que o adulto atual tem do brincar na sua infância não inclui experiências com as mídias interativas que as crianças pequenas hoje usam; quando esse adulto as conheceu, já ele próprio tinha desenvolvidas as funções psicológicas superiores através das interações comuns, em brincadeiras reais, sem a intervenção do mundo digital na estruturação neurológica dessas funções, ou seja, desconhecemos o impacto real que esse novo mundo tem sobre o funcionamento neurológico das crianças e, em consequência, sobre a estruturação da personalidade infantil. Vivemos justo na fronteira entre o conhecido e o desconhecido no que se refere à influência que o mundo exterior exerce no cérebro quando se trata de eletrônicos e mídias.

Existem pesquisas pontuais sobre os efeitos dos jogos como estimuladores cognitivos, e fundamentalmente têm sido estudados os efeitos sobre o processamento da informação e alguns aspectos das funções executivas como a tomada de decisão e etc., mas, seguindo a linha da teoria histórico-cultural, centraremos a atenção na mediação simbólica interativa com outros humanos como condição fundamental para o desenvolvimento harmonioso.

Não se conhece como são organizados os processos psíquicos e neurológicos, assim como a interfuncionalidade entre eles, quando as interações têm como meio primordial os aparelhos eletrônicos. Por exemplo, no uso de mídias e outras terminologias, a criança controla o estímulo e controla a resposta, ela organiza e escolhe a atividade que deseja fazer, interrompe-a também quando não a deseja: a atividade consiste no in-

teragir dela mesma com a mídia. Embora os processos de autorregulação consciente ainda não estejam formados, essa é uma aquisição tardia do desenvolvimento, no final da adolescência. As respostas ao outro são desnecessárias, pois o outro que brinca é uma tela, que pode recomeçar sempre, eliminando assim a possibilidade da resposta à frustração.

O caminho para tais respostas poderia ser sedimentado ao longo do desenvolvimento ontogenético, por meio de atividades com outros humanos que permitem à criança vivências dos limites que os outros colocam, a noção dos próprios limites, as frustrações necessárias na realização de tarefas para a procura de vias alternativas na cooperação com outros mais experientes. As crianças que desde muito cedo interagem mais com mídias do que com humanos, certamente seguirão o curso de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da interfuncionalidade das diferentes áreas do cérebro por outras vias, nas quais novas e desconhecidas leis do funcionamento psicológico entrarão em vigor. A ciência psicológica atual não tem respostas para estas questões, menos ainda em relação à abordagem do processo educativo e de ensino-aprendizagem.

A educação, em geral, continua ainda presa aos velhos esquemas de instrução que garantem ao aluno lidar com o acúmulo de informações representativas das diferentes áreas do saber humano – entenda-se as disciplinas e matérias escolares. Em consequência, estas serão objeto de avaliação para acumular certezas de que o estudante foi ensinado, que aprendeu, ou como demonstração do nível de sucesso do aprendiz. Junto será introduzida a noção de que toda aprendizagem é importante para entrar no mercado de trabalho e garantir a subsistência na sociedade. A meta de instruir, ensinar em função de um objetivo externo produz um ser humano instrumentalizado, para se tornar uma peça do maquinário industrial e produtivo; deixa-se de lado, sutilmente, o objetivo maior de educar humanos, para conviver, criar e produzir melhores condições que permitam o desenvolvimento de outros seres humanos.

Não é uma utopia pensar a escola como um lugar no qual as matérias incluam, como conteúdo essencial, a humanização e a socialização do humano; poder-se-á imaginar matérias tais como honestidade, solidariedade, cuidado de si e qualidade de vida, com o mesmo nível de

exigência e detalhes das matérias como matemática, português, etc., uma escola onde as mídias são ferramentas e não signos modeladores do comportamento humano.

Embora não tenhamos ainda respostas para lidar com os impactos provocados pela indústria tecnológica, mídias e informatização, nas relações humanas e no próprio desenvolvimento psicológico do indivíduo, na formação e transformação das funções psicológicas superiores, percebemos como inevitável e necessário para o desenvolvimento da sociedade essa relação homem-máquina, que só cresceu, desde a revolução industrial. Atualmente, com dispositivos cada vez mais sofisticados que transformam o comportamento dos indivíduos e da sociedade como um todo, se faz necessária a compreensão do caráter das transformações oportunas e positivas que deverão acontecer no desenvolvimento da personalidade para atingir um novo patamar da condição humana; precisaremos voltar com maior profundidade à análise da relação entre o natural e o cultural sob um novo olhar.

Na teoria histórico-cultural, a relação entre o natural ou biológico no ser humano e os determinantes sociais e históricos transforma a própria condição natural, conduzindo-a a novas transformações até o momento em que se fundem as condições naturais e culturais na relação transitória com máquinas. Abre-se aqui a possibilidade de um ser transumano. A tecnologia faz parte do cotidiano, aparecem outros mecanismos de determinação das relações sociais que serão submetidas a mudanças imbricados nessas novas maneiras que o homem cria para dominar a natureza e a si próprio. A educação, infelizmente, não acompanha as transformações do ser psicológico e cultural com a mesma velocidade que elas acontecem.

Desconhecemos a real natureza e as características das mudanças psicológicas e neurológicas provocadas nos sujeitos com o uso das novas tecnologias Mas um fato é evidente, do ponto de vista educativo: os adultos que hoje estão a cargo da educação, do ensino e da aprendizagem, tanto nas instituições escolares quanto nas famílias, cresceram e desenvolveram as estruturas psicológicas de sua personalidade sem fazer uso das redes sociais, dos aplicativos e dos dispositivos eletrônicos, tal como são usados

hoje pelas crianças. Portanto, esses adultos estão despreparados para lidar e transmitir uma experiência que eles mesmos nunca tiveram.

3. MUDANÇAS NO PAPEL DO OUTRO MAIS EXPERIENTE, AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

A criança aprende e se apropria da experiência humana em contato com outros seres humanos na interação dinâmica com os sujeitos com que dividem a experiência. A interação com os objetos naturais e culturais que rodeiam a criança acontece graças à intervenção das relações sociais entre o adulto e a criança e entre as crianças.

Consideramos oportuno apontar que, quando analisamos as relações sociais mediadas por tecnologias, o papel do mais experiente muda: a criança atual apresenta um domínio maior das tecnologias digitais do que os adultos que a cercam; assim, na atividade específica de lidar com esses dispositivos, o adulto pouco pode acrescentar; com frequência, é a criança ou o adolescente quem transmite a experiência para o adulto. Pensemos aqui no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e no papel do mais experiente: assistimos a uma contradição. O efeito mais frequente que provoca uma simulação da experiência para a criança, quando ela percebe que não necessariamente virá do adulto a informação que ela precisa para se sentir apoiada e segura, é que outras crianças ofereçam o maior suporte. Supomos que haja esta mudança de posição do lugar que o adulto ocupa: a autoridade e a confiabilidade deste devem provocar transformações na formação nas funções do comportamento moral da criança.

É mister aceitar que vivemos um período de transição vertiginoso no qual os padrões de comportamento têm mudanças tão rápidas, que as experiências dos atuais adultos nem sempre satisfazem as necessidades do desenvolvimento infantil e dos adolescentes. Por outro lado, coexistimos com comportamentos cada vez mais frequentes de terceirização das relações formadoras de significado e de sentido. Cada vez mais a família deixa a outros a grande responsabilidade de transmitir a experiência a seus filhos, e não só a outros humanos, mas também às mídias, a diversos dispositivos tecnológicos que assumem o papel da interação,

e, nos casos mais severos, é substituída quase totalmente. Aceitar essa realidade como coexistente no cotidiano levanta uma questão central para a teoria histórico-cultural: nos referimos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o papel da atividade e da comunicação na formação da personalidade infantil e adolescente.

Qualquer adulto seria capaz de imaginar as diferentes vivências que terá, por exemplo, uma criança no primeiro dia de escola, e, nesse sentido, poderá cooperar, orientar e apoiá-la em relação a essas vivências, como experiência transmitida, porque ele próprio já participou dessa vivência; o adulto é encarregado de preparar a criança para novas experiências porque tem uma bagagem acumulada, e sabe ou supõe quais efeitos poderia ter na estrutura psicológica da criança, esta ou aquela experiência.

Muito diferente é a situação dos adultos contemporâneos, que desconhecem as vivências e efeitos na estrutura psicológica de uma criança quando interage desde muito cedo com aparelhos e tecnologias para brincar, ou realizar tarefas escolares. Neste caso, o adulto não tem a experiência para transmitir, pois não teve a vivência, às vezes o próprio adulto já se tornou refém da tecnologia e dificilmente conseguirá prever ou alertar a criança sobre os efeitos do fenômeno que ele desconhece. O mais experiente aqui pode ser a própria criança, embora seja ela quem deve aprender como enfrentar aquele evento. Faremos referência a seguir ao ato instrumental e ao uso de ferramentas psicológicas com o objetivo de destacar a atualidade das ideias de Vigotsky à luz dos desafios que a tecnologia trouxe à sociedade e à educação.

Quando Vigotsky (1987) explica as características do método instrumental para o estudo do comportamento humano, deixa claros dois aspectos essenciais: um se refere ao papel que este método tem para as pesquisas em psicologia, o outro, ao papel que este tem para a educação e para a organização do processo educativo. Neste ponto, afirmou que a educação pode ser definida como o desenvolvimento artificial da criança, como o domínio engenhoso dos processos naturais de desenvolvimento. Enfatizou que a educação não só influencia os processos de desenvolvimento, mas que estrutura da maneira mais essencial todas as funções da conduta.

De acordo com estas ideias, é imprescindível a análise do papel das ferramentas psicológicas e do ato instrumental para a educação na atualidade.

Segundo Vigotsky (1987), existe diferença entre a ferramenta técnica e a ferramenta psicológica, entre o ato natural, comum a homens e animais, e o ato instrumental, único do ser humano. Este último transforma o percurso e estrutura das funções psíquicas, explica a relação dos processos instrumentais e naturais através do esquema triangular em que cada vértice representa a relação entre dois estímulos A e B com X ou ferramenta psicológica. Para exemplificar, é possível supor que alguém tem a necessidade de criar um recurso mnemônico X (um signo, um artifício) para lembrar de emprestar um livro A para uma pessoa B. No caso, são estabelecidas duas conexões novas $A \rightarrow X$ e $B \rightarrow X$ que faz do ato um sistema complexo além da simples e direta relação entre A e B. O X, aqui, poderia ser trocar um anel de dedo ou, no exemplo de Vigotsky (1987), fazer um nó no lenço: por esse meio, estabelece-se uma mediação simbólica de autorregulação do próprio comportamento. Conforme Vigotsky (1987), com a compreensão desse processo, poder-se-á diferenciar o ato de conduta em si, do fenômeno externo ou estímulo, esse elo entre o objeto e a operação dirigida a ele. O estímulo pode ter duas funções, num caso, pode ser o objeto ao qual se dirige o ato e, em outro, é a ferramenta com a qual se orientam e executam as operações psicológicas.

As ferramentas psicológicas são formações artificiais, sociais por natureza, e seu objetivo é governar os processos de atuação alheia e/ou própria, da mesma maneira que a técnica governa os processos da natureza e que a ferramenta psicológica transforma a estrutura das funções psíquicas da mesma maneira que a ferramenta técnica transforma o processo de adaptação natural (VIGOTSKY, 1987). O uso de ferramentas psicológicas, as quais vão desde a língua materna falada e escrita, ao uso dos números, recursos mnemotécnicos, a arte etc., permite ao ser humano a conquista de si próprio desde fora por meio delas. Observe-se que o indivíduo cria e/ou usa a ferramenta artificial, os signos, para agir sobre o próprio comportamento; a ferramenta não tem autonomia em si.

Para pesquisar o estado e a estrutura do comportamento da criança, é necessário o estudo de seus atos instrumentais, objetivando poder compreender o que acontece na reestruturação das funções naturais. E se, por outro lado, essas funções e processos entram numa combinação especial com o ato instrumental, em sua estrutura, dependendo do instrumento utilizado, então, urge analisar as características das ferramentas ou instrumentos usados para agir sobre o próprio comportamento.

É necessário analisar a conotação especial que as novas tecnologias introduzem no ser humano atual, especialmente nas crianças, e as transformações que este fenômeno traz para a educação. Somos testemunhas empíricas das mudanças que nas funções psicológicas superiores provocam as ferramentas psicológicas nas novas gerações.

Enfrentamos uma situação metodologicamente nova que requer a adaptação destes pressupostos teóricos à situação atual. Estamos diante de uma ferramenta tecnológica que, em nosso critério, tem uma dupla função, não existente antes nas tecnologias mais antigas como a televisão, o rádio, o telefone fixo, aparelhos de som e até, inclusive, os computadores convencionais.

Com a introdução das redes sociais e dos aplicativos em dispositivos móveis, provocou-se uma mudança fundamental na estrutura da ferramenta psicológica: até aqui os signos como ferramentas artificiais são criados pelo sujeito; para agir sobre o comportamento, o sujeito tem o domínio do instrumento elaborado e do efeito desejado sobre si próprio. E as ferramentas técnicas usadas pelo sujeito são controladas e escolhidas por ele para resolver as tarefas e eventos da vida cotidiana. Sempre foi possível fazer uma diferenciação entre o instrumento técnico e o instrumento psicológico.

Agora os novos dispositivos têm características diferentes, eles realizam funções que antes eram realizadas só pelo sujeito. É possível afirmar que a ferramenta tecnológica é, ao mesmo tempo, ferramenta psicológica: ela, em si, carrega infinitos signos e tem certo grau de autonomia em relação ao sujeito, de tal maneira que pode influenciar a atividade psicológica deste sem a sua participação. Numa comparação entre o nó feito no lenço

ou o anel trocado de dedo com um dispositivo móvel, é possível compreender a diferença entre eles como ferramentas: as características deste último vão além de um instrumento técnico que o indivíduo usa para agir no mundo exterior, ele reúne a capacidade de realizar várias funções do indivíduo e para o indivíduo, tais como a comunicação com suas emoções. É como se nele estivesse o lenço ou anel etc.; esses dispositivos e seus aplicativos simplificam e encurtam o caminho da construção de ferramentas psicológicas; esta nova ferramenta não é elaborada pelo sujeito que a usa, e sim por outros seres humanos. Poderia ser usada como técnica se comparada com uma máquina ou com a caneta, porém o indivíduo escolhe quais funções do dispositivo usará para agir sobre o comportamento próprio; ao mesmo tempo; outros indivíduos poderão agir sobre ele por meio do dispositivo. Estamos perante uma ferramenta diferente, técnica e psicológica ao mesmo tempo, que traz profundas mudanças na estrutura das funções psicológicas. A ferramenta substitui alguns processos de autorregulação que já não estão mais no sujeito, nem em outros; estão no aparelho, que pode ocupar o lugar de uma “consciência” paralela.

4. AMBIENTES FORMADORES DE SENTIDO.

Organizar o ambiente educativo de maneira tal que estimule os processos metacognitivos, ou seja, pensar e sentir o próprio processo do conhecimento, ressignificando o significado em circunstâncias de interdependência, interação e mutualidade, de socialização e legitimação tanto dos saberes, quanto das práticas por meio da interação de múltiplas redes de significados, poderia ser parte do clima comum e cotidiano das instituições escolares; embora estejamos longe ainda dessa realidade, podemos analisar essa perspectiva como formadora de sentidos e significados.

Hoje é difícil achar resposta para a pergunta: de todas as experiências organizadas e ocorridas no currículo escolar quais serão as que se constituiram como experiências verdadeiramente formadoras de sentido para o aprendiz?

Nesse sentido, coincidimos com Pérez Gómez (1998) quando afirma que, para compreender a vida da escola e da sala de aula, aten-

dendo de forma prioritária os aspectos que refletem os valores, as ideias, as expectativas e os conhecimentos básicos que determinam a conduta e o pensamento dos que nela participam, devem ser analisados os mitos, rituais, perspectivas e os modos de pensamento criados estabelecidos e que interagem no âmbito escolar.

Acreditamos que as formações de sentido, como estruturas de caráter afetivo, fundamentalmente, precisam de ambientes de socialização mais elaborados. No ambiente escolar, precisam da organização, em primeiro lugar, das interações e sua qualidade mais do que da organização didática dos conteúdos acadêmicos, levando em consideração que a interiorização, como processo, não acontece diretamente do plano externo ao interno, ela passa por diversos filtros que a atualizam como sentido pessoal ou permanece como elaboração de significados, socialmente compartilhados, mas que dificilmente o sujeito da educação incorpora ao seu repertório de comportamento.

Em algum momento das nossas pesquisas sobre a transformação que acontece na estrutura das funções psicológicas superiores quando influenciadas por ambientes especialmente organizados, elaboramos e definimos o termo **ambientes mutuamente constituintes**, para estimular, em grupos de professores, a reflexão sobre as diferenças entre o pensamento do matemático e do professor de Matemática no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Acreditamos que não são mais os conteúdos curriculares os responsáveis por essa transformação, ou o uso de tecnologias, o nível de sofisticação e modernidade do ambiente físico, dentre outros fatores; ela se torna possível quando o conteúdo a ser aprendido é desenvolvido em ambientes nos quais está presente, além do conteúdo cultural, a garantia de que aqueles sujeitos culturais interagem em situações de interdependência e mutualidade. Acreditamos que não deve ser deixado à espontaneidade o processo humano social e cultural de troca de significados; a constituição mútua dos sujeitos participantes no processo educativo desta natureza acontece a partir da troca de rede de significados. As interações se caracterizam pela mutualidade constituinte, ou seja, pelo efeito do outro na reconstrução e reflexão sobre os significados próprios.

Ambientes mutuamente constituintes permitem a construção de uma rede de significados que poderia ser ilustrada da seguinte maneira: imaginemos uma rede, parecida a uma rede de pescar, que está sendo tecida; ela tem pontos entrelaçados firmemente que formam uma estrutura definida visível, mas as próximas formas ainda não foram entrelaçadas, só existem os fios soltos para construir novas formas. Assim, quando um sujeito entra numa situação de aprendizagem na qual os processos de mutualidade ocupam o lugar central, e no qual as mediações simbólicas entre Uns e Outros sujeitos vão formando parte essencial do processo, observamos que cada sujeito entra em interação com sua própria rede semipronta. A partir daí, é desencadeada uma troca interdependente de redes de significados: os fios de um se entrelaçam com os fios do outro, formando novas redes conjuntas para o que será necessário fazer constantes ajustes internos. Estes ajustes internos abrem novos pontos e fios soltos, que precisarão de novos ajustes, sempre que entrem em contato com os pontos e fios do outro, e assim sucessivamente entretecendo uma malha infinita sempre inacabada de significados que quando retirada uma de suas partes terá que fazer novos ajustes para novas redes. Um processo dialético de renovação de metacognição através da resignificação.

5. AS ALTERAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO. DISONTOGÊNESE.

Abordar o desenvolvimento na teoria histórico cultural requer a compreensão da relação entre ontogênese e filogênese, em uma relação especial, e do papel que o natural e o cultural desempenham em cada uma. A diferença fundamental radica em que, na filogênese, ambos os processos, o natural e o cultural, se dão em separado, no entanto, na ontogênese, ambos se dão juntos com algumas particularidades específicas.

Na filogênese, o biótipo humano mudou pouco, mas o desenvolvimento cultural teve grandes saltos qualitativos. Nas ontogêneses, observamos que o bebê ainda não consegue andar e já usa ferramentas, faz balbucios antes de ter desenvolvido os órgãos e estruturas da fala. Isto quer dizer que no desenvolvimento do indivíduo, da criança, encontramos processos que se superpõem de maneira excepcional nas diferentes etapas.

As formas novas de adaptação do ser humano ao ambiente, à natureza, que estão na base da vida histórica da humanidade, seriam impossíveis sem novas formas de conduta que garantem o equilíbrio do organismo com o ambiente. Apesar de terem, essas novas formas, uma base biológica, elas a ultrapassaram: foi necessário um sistema qualitativamente diferente de comportamento.

O homem primitivo, na evolução filogenética, usou ferramentas após as mãos terem ficado livres por ter adquirido a posição bípede; já a criança, no desenvolvimento ontogenético, não precisa que o desenvolvimento biológico fique pronto para fazer uso das ferramentas. Como diz Vygotski (1995), a criança não passa a um novo sistema de atividade depois que o velho sistema de atividade tenha se desenvolvido totalmente.

O novo, o decisivo para toda a psicologia infantil é o estabelecimento dos momentos mais importantes no desenvolvimento do sistema de **atividade** desconhecido nos animais - condicionado pelo uso de ferramentas.

Observamos em determinados momentos do desenvolvimento infantil uma aparente desarmonia no desenvolvimento de diferentes processos psíquicos. Às vezes, pode parecer que a criança processa as informações a partir das percepções, e todos os outros processos, como, por exemplo, a memória, se subordinam à percepção, e, em outros momentos do desenvolvimento, a memória ocupa essa posição hierárquica, subordinando até o processo do pensamento, como se a criança pensasse a partir do que percebe.

Deduz-se que, ao longo do desenvolvimento, se estabelece um caminho direto para a formação do comportamento. Se no comportamento podem ser avaliadas as atitudes que o indivíduo assume, então podemos concluir que o comportamento foi elaborado e concebido no pensamento, que é algo interiorizado e que, em seus inícios, foi perceptual e vivencial, articulado em relações sociais educativas. Desta forma, a importância das influências educativas, como configuradoras dos processos que guiarão o comportamento, passam a ser centro da educação.

As informações gravadas e processadas como vivências na interação com objetos, fenômenos e pessoas formam diversos tipos de pensamentos, conceitos e atitudes para constituir-se como mecanismos autorreguladores do comportamento por meio dessas estruturas subjetivas. A memória, como processo que organiza as experiências vividas e dá integridade à vida da personalidade, participa na formação do sentido pessoal, aglutinando as informações com os afetos em forma de vivência.

Ao mesmo tempo em que as influências sociais e ambientais são filtradas pela criança e pelo indivíduo por meio dos processos internos de desenvolvimento, tais como características fisiológicas anatômicas e funcionais do cérebro, essas mesmas influências ambientais e sociais exercem impacto determinante nas funções e estruturas do cérebro, num processo bilateral e dinâmico do externo e do interno.

Os estudos sobre os processos de constituição das estruturas psicológicas na teoria histórico-cultural foram aprofundados com os estudos sobre a dissolução dos próprios processos, as alterações no curso de sua formação e seus ajustes.

As alterações, dificuldades e desvios no curso normal do desenvolvimento na ontogênese são chamadas de disontogêneses. As principais manifestações das disontogêneses são quatro tipos de subdesenvolvimento: motor, sensorial, cognitivo e da regulação voluntária e das habilidades cognitivas, cada uma com especificidades em dependência do dano nas estruturas ou funções. Em geral, as disontogêneses têm duas naturezas diferentes: uma disontogênese biológica em que, como o nome diz, a criança apresenta alterações orgânicas que vão desde o pré-natal até lesões do próprio desenvolvimento, como os tumores, por exemplo; e as disontogêneses de natureza social, dentre as quais estão: negligência educacional, aberrações educacionais, privação cultural e emocional, problemas de comunicação com a família e bilinguismo. (GLOZMAN, 2014).

Um dos fatores mais frequentes presentes nas formas da disontogênese, incluindo a neurose da fala, é a comunicação deficiente na família: uma mãe muito fria, autoritária e afastada etc., a falta de uma mãe e a falta de parentes cuidadosos e amorosos são fatores adversos importantes que

limitam a vida espiritual de uma criança, deixando-a privada de qualquer ímpeto essencial para melhorar.

A influência de fatores sociais é confirmada por estudos eletrofisiológicos que mostram que o reajustamento complexo das interações intra e inter-hemisféricas durante o desenvolvimento ontogenético é devido não apenas à atividade da estrutura mental, mas também à mudança de atitude em relação a ela (KHIRIZMAN & EREMEEVA, 1982, apud GLOZMAN, 2014).

Está demonstrado que a relação da criança com os adultos e pares traz grandes benefícios à saúde do cérebro e favorece as estruturas neurais, a mielinização e o equilíbrio dos neurotransmissores. Essas relações devem incluir falas formadoras de significados e contatos corporais como o toque de acolhida e aceitação.

Ao contrário, evitar situações que possam trazer prejuízos ao desenvolvimento infantil, tais como: sobrecarregar o sistema de percepção visual assistindo à televisão, provocar a privação sensorial de outros sistemas de análise sobretudo as funções motoras e as habilidades de comunicação, ou quando a fase do engatinhar não é vivenciada, algumas vezes até por indução dos pais, na tentativa de prevenir traumas ou infecções, déficits espaciais, etc. (GLOZMAN, 2014).

Cabe à sociedade, em suas mais diversas formas educativas tanto em instituições quanto em grupos humanos ou individuais, propiciar e construir ambientes educativos mais naturais, calorosos e acolhedores de maneira tal que despertem vivências formadoras de sentido. A sociedade já oferece até excessivos acúmulos de informações e objetos de consumo, agora precisa preencher os espaços com pessoas, e os cérebros com ricas vivências.

Urge repensar os tipos de seres humanos que a sociedade deseja reproduzir: eles são resultado de todos os significados que compartilhamos, são um reflexo do nosso pensar e agir; todos nos espelhamos, como sujeitos em constante transformação, somos um produto de nós mesmos, afinal, quem somos?

REFERÊNCIAS:

- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.
- ENGUITA, M. F. *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, 1990.
- GLOZMAN, J. *A prática neuropsicológica fundamentada em Luria e Vigotsky*: avaliação, habilitação e reabilitação na infância. São Paulo: MEMNON, 2014.
- GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org). *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. p. 39-61.
- KNAPP, M. L.; HALL, J. A. *Comunicação não verbal na comunicação humana*. São Paulo: JSN, 1999.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad conciencia y personalidad*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1985.
- LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO, S. J.; PÉREZ, G. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1979.
- VIGOTSKI, L. S. *A Transformação socialista do homem*. Disponível em <https://es.scribd.com/document/344762701/VIGOTSKY-A-Transformacao-Socialista-Do-Homem> Acesso em 20/05/2019.
- VIGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Dis., 1995. Vol.III.

MODO DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO CONTEXTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Josélia Euzébio da Rosa

É comum depararmo-nos, no contexto escolar brasileiro, com opiniões do tipo: “Não há necessidade de atividades sofisticadas e que demandem um excessivo tempo do professor para seu planejamento e execução. Atividades simples possuem grande potencial pedagógico desde que contribuam para aproximar situações do cotidiano a situações da sala de aula” (BRASIL, 2014, p. 25).

Tal compreensão leva à indistinção entre conceitos científicos e cotidianos, “à aproximação exagerada entre a atitude propriamente científica e a cotidiana das coisas” (DAVÍDOV, 1987, p. 146). Conseqüentemente desenvolve-se, nos estudantes, somente um tipo de pensamento: o empírico. Este se caracteriza pela relação cotidiana, e é contrário à valorização e compreensão teórica da realidade. “O pensamento empírico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos pecu-

liares para formar os conceitos, os que justamente obstaculizam a assimilação plena, pelas crianças, do conteúdo teórico dos conhecimentos” (DAVÍDOV, 1988, p. 05, tradução nossa).

Se cria obstáculos, a experiência cotidiana da criança deve ser considerada, no ensino, pela via de sua reestruturação a partir da apropriação dos conhecimentos científicos. Defendemos que seja desenvolvido, em sala de aula, o que de mais sofisticado a humanidade já produziu, que os professores disponham de tempo necessário para planejamento e execução de situações que coloquem os estudantes em atividade de estudo.

O termo “atividade de estudo”, que designa um dos tipos de atividade reprodutiva das crianças, não deve identificar-se com o termo “aprendizagem”. Como se sabe, as crianças aprendem nas formas mais diversas de atividades (no jogo, no trabalho, no esporte, etc.). A atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especial e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam, tanto na idade escolar inicial como em outras (por exemplo, há que diferenciá-la da atividade lúdica, social organizativa, laboral). Além disso, na idade escolar inicial, as crianças realizam outros tipos de atividade, porém, a principal é a de estudo (DAVIDOV, 1988 p. 159).

A atividade de estudo tem como objetivo a apropriação da experiência socialmente elaborada que supõe a formação desde o primeiro ano escolar, de abstrações e generalizações constituintes da base do pensamento teórico. O conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo. O enfoque teórico não é sinônimo de abstrato, e nem o empírico é sinônimo de concreto. Tanto o conhecimento empírico quanto o teórico podem ser desenvolvidos a partir de experimentos objetivos.

O conhecimento empírico é elaborado por meio da comparação de objetos e das suas representações, o que permite a separação das propriedades iguais, comuns. Em tal comparação, separa-se a propriedade formalmente geral, cujo conhecimento permite catalogar objetos em uma determinada classe formal, independentemente de estes objetos estarem ou não relacionados entre si. Na base do conhecimento empírico encontra-se a observação, que reflete só as propriedades externas dos objetos e, por isso, apoia-se totalmente nas representações visuais.

O conhecimento teórico tem sua base na análise do papel e da função que cumpre certa relação dentro de um determinado sistema. Em tal análise, busca-se a relação que serve como base genética de outras manifestações. Esta relação atua como gênese do todo reproduzido mentalmente. Surge, pois, com base em transformações dos objetos, que possibilitam a revelação das relações internas.

Durante a reprodução do objeto em forma de conhecimento teórico, o pensamento sai dos limites das representações sensoriais. A concretização do conhecimento teórico requer sua conversão em uma teoria desenvolvida por via da dedução e explicação das manifestações particulares do sistema, a partir de sua fundamentação geral.

Embora o pensamento das crianças em idade escolar tenha alguns traços em comum com o pensamento dos cientistas, elas não criam conceitos: apropriam-se deles no processo da atividade de estudo. A criança só se apropria de algo em forma de atividade de estudo quando experimenta uma necessidade interna e uma motivação para tal apropriação. Esta apropriação é de caráter ativo, deve estar ligada à transformação do material de estudo e, com isto, ocorre a obtenção de um novo produto.

Neste processo, o papel do professor é de suma importância, pois é sob sua direção que as crianças, ao iniciarem o estudo dos conceitos ou sistemas conceituais, analisam o conteúdo, identificam a relação universal e suas manifestações particulares. Ao registrarem a relação universal, constroem uma abstração teórica; e ao detectarem a vinculação regular da relação universal com suas manifestações particulares, realizam a generalização teórica.

Neste percurso de apropriação do conhecimento, Davýdov destaca duas características principais. A primeira é que o pensamento dos estudantes move-se de forma orientada do geral para o particular. A segunda consiste na revelação, pelos estudantes, das condições de origem dos conhecimentos, em vez de recebê-los prontos. Para tanto, é necessário que as crianças realizem as transformações específicas dos objetos e fenômenos, reproduzam e modelem nas formas objetual, gráfica e literal suas propriedades internas, que se converterão em conteúdo do conceito.

Na especificidade da matemática, essas transformações ocorrem a partir de uma das características dos objetos e fenômenos: as grandezas. Grandeza é o que nos permite afirmar que algo é maior ou menor que outro, se tem mais ou menos. Enfim, é aquilo que contamos ou medimos (comprimento, área, volume, capacidade, temperatura, valor monetário, entre outras). A relação entre grandezas constitui o alicerce sobre o qual os conceitos matemáticos surgiram historicamente. A reprodução dessa gênese no processo de ensino e aprendizagem é indispensável. A relação entre grandezas constitui o concreto ponto de partida para o ensino dos conceitos matemáticos na Educação Básica, seja no plano do experimento objetual ou mental.

No decorrer do presente capítulo tomamos, a título de ilustração, as grandezas contínuas *volume* e *capacidade* para explicar como organizamos o ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e dois de seus desdobramentos, a Atividade Orientadora de Ensino e a Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Moura (2000), com base na Teoria Histórico-Cultural, elaborou a Atividade Orientadora de Ensino. Davýdov (1982), a partir dos mesmos fundamentos teóricos, também propôs um modo geral de organização do ensino e exemplificou por meio dos conceitos matemáticos. Ao partirem da mesma base teórica, Moura e Davýdov sistematizam dois modos gerais de ensino que são semelhantes em sua essência.

Em nossas pesquisas, partimos do pressuposto que a articulação entre a Atividade Orientadora de Ensino e a Teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir para repensar o modo de organização de ensino vigente em nosso país, no qual predomina o pensamento empírico. A seguir apresentamos um esforço de objetivação da fusão entre as duas proposições em um objeto de ensino, a partir do desenvolvimento de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (Figura 1).

Figura 1 – Situação Desencadeadora de Aprendizagem

O piquenique



Zezinho e Marina são gêmeos e estudam na mesma sala em uma turma do primeiro ano. Neste final de semana vão fazer um piquenique com a professora Luzia. Cada criança levará um tipo de lanche para compartilhar com os colegas. Os dois irmãos levarão suco para toda a turma. Ao chegarem a casa, foram correndo contar para sua mãe, dona Benta, que prontamente conseguiu um recipiente e perguntou: Este é suficiente?

Zezinho e Marina não souberam responder. Não sabiam como fazer para saber se aquele recipiente seria suficiente. Eles queriam que a distribuição fosse justa, que todos recebessem a mesma quantidade de suco.

E agora, como Zezinho e Marina poderão verificar se o recipiente que a mãe deles sugeriu é suficiente para levar suco para toda a turma? Qual sua sugestão para ajudar Zezinho e Marina resolverem este problema?

Fonte: Acervo do TedMat (2019).

O Piquenique é uma das situações desencadeadoras de aprendizagem elaboradas e desenvolvidas por integrantes do TedMat, em sala de aula, com estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e com acadêmicos do Curso de Pedagogia. Na sequência apresentamos uma síntese do movimento conceitual que desenvolvemos em sala de aula, a partir do exercício de articulação entre Atividade Orientadora de Ensino e Ensino Desenvolvimental.

A mesma Situação Desencadeadora de Aprendizagem foi desenvolvida com os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. A distinção de uma turma para outra incide no processo de resolução do problema desencadeador (E agora, como Zezinho e Marina poderão verificar se o recipiente que a mãe deles sugeriu é suficiente para levar suco para toda a turma? Qual sua sugestão para ajudar Zezinho e Marina resolverem este

problema?). Durante as reflexões, avançamos no processo de abstração e generalização até o estágio em que cada turma consegue acompanhar.

Iniciamos com a leitura coletiva da História, os estudantes levantam hipóteses, elaboram outras questões e, enquanto isso, direcionamos as reflexões por meio de novas perguntas orientadoras, a fim de conduzir o processo de resolução. Dentre as diversas sugestões que as crianças apresentam, sempre surge a ideia de verificar quantos copos de líquido cabem no recipiente de Dona Benta. Este é um procedimento que provavelmente as crianças fariam em seu cotidiano, caso se deparassem com uma situação semelhante. Mas “a escola deve imitar a vida cotidiana? Não, pois não vale a pena imitar ao custo caro o que já existe grátis. O contrário, a escola deve fazer o que a vida cotidiana não pode fazer - desenvolver o pensamento abstrato das crianças” (TOOM, 2001).

Além disto, temos como pressuposto básico que a escola deve promover o desenvolvimento do pensamento teórico: ele supera, por incorporação, o pensamento empírico. Então, que reflexões poderiam ser realizadas de modo que incorporem a sugestão apresentada pelas crianças e a supere?

Geralmente as crianças não conhecem a reta numérica, por isso propomos a reprodução, na reta, do procedimento de medição do recipiente por elas sugerido. Trata-se de uma primeira reprodução abstrata do procedimento realizado na prática. Iniciamos com a seguinte questão: Há líquido no recipiente? (Figura 2).

Figura 2 – Recipiente vazio



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

Após a constatação de que o recipiente está vazio, questionamos que número poderia representar *o nada*, e as crianças sugerem o número zero. Nesse momento traçamos uma reta no quadro, escolhemos um ponto qualquer e propomos o registro o número zero (Figura 3).

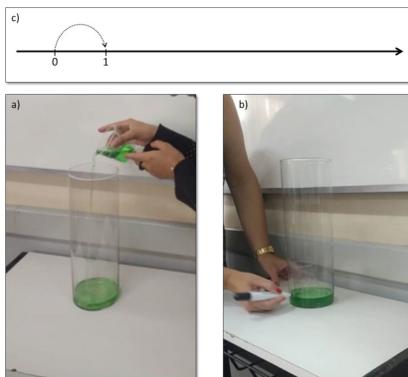
Figura 3 – Introdução do número zero na reta numérica



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

Após o registro do número zero na reta numérica para representar *nenhuma medida* (seu significado quantitativo), iniciamos o processo de medição. Depois de colocarmos o primeiro copo de líquido no recipiente, realizamos uma marca no próprio recipiente a fim de registrar a primeira unidade e questionamos: qual número colocaremos na reta? As crianças sugerem o número um (figura 4).

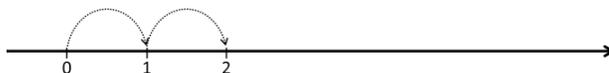
Figura 4 – Introdução da unidade



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

O ponto correspondente ao número zero é tomado como origem da reta numérica e, à sua direita, procede-se a marcação do número um (Figura 4). Na sequência coloca-se outro copo de líquido no recipiente, registra-se uma nova marcação no novo nível de líquido e o mesmo ocorre na reta numérica. Já havia o registro de uma unidade, agora teremos mais uma unidade ($1 + 1$). Como se trata da mesma unidade de medida (copo), a distância na reta, entre os números um e dois, deverá ser a mesma já estabelecida para a distância entre os números zero e um. É importante destacar que esta mesma regra não se aplica às marcações no recipiente, pois nem todos os recipientes são retos, como podemos observar na figura 5.

Figura 5 – Introdução de duas unidades



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

A fim de averiguar se as crianças realmente compreenderam o processo de constituição da reta numérica, colocamos só meio copo de líquido no recipiente e registramos o número três na reta. Caso as crianças não percebam que não há três copos completos no recipiente e, portanto, não podemos efetuar tal registro, apresentamos alguns questionamentos em direção à conclusão de que há, no recipiente, um pouco mais de dois copos de líquido e um pouco menos de três. Esta constatação é possível porque estamos lidando com grandezas contínuas: medição do volume de líquido para verificar a capacidade do recipiente. Se estivessemos de posse apenas da grandeza discreta, não haveria tal possibilidade.

No ensino tradicionalmente desenvolvido em nosso país, o conceito de número é abordado a partir da contagem, com base nas grandezas discretas representadas por objetos, como bolas, palitos, tampas de garrafas, entre outros. Neste contexto empírico do conceito de número, o zero representa a ausência de objetos, entre o zero e o número um não há nada, assim como entre os demais números inteiros. O caráter contínuo, gerador da ideia de que o número um não inicia em si mesmo, mas a partir do zero, que existem números maiores que zero e menores que um, só é possível no contexto da medição de grandezas contínuas.

Medir consiste em “comparar duas grandezas da mesma espécie” (CARAÇA, 1984, p. 29). “Medir uma grandeza é determinar quantas vezes ela contém a grandeza da sua espécie, que serve de unidade de medida. Por consequência, os números são expressões de medida das grandezas” (COSTA, 1866, p. 9).

Historicamente, o conceito de número surgiu não só da contagem de grandezas discretas, mas da medição das grandezas contínuas. Considerar apenas a contagem de grandezas discretas, no ensino, significa desenvolver, no estudante contemporâneo, o pensamento numérico primitivo, em nível empírico e gerador de equívocos em sua aplicação. É comum, por exemplo, ao utilizarem a régua, as crianças procederem à medição a partir do início da régua ou pelo número um. Desconsideram o ponto de origem e tomam o ponto de chegada, como resultado, de forma equivocada. O zero, além de representar o *nada* em seu aspecto quantitativo, também representa a origem da sequência numérica. À esquerda da reta estão localizados os números negativos e, à direita, os números positivos. Embora nesse momento o foco seja para a introdução dos números positivos, o contexto matemático de todo o campo dos números reais está posto: a reta numérica.

Após as crianças compreenderem a constituição da sequência numérica por meio do acréscimo de unidade por unidade (contagem de um em um), comentamos que esse processo está muito demorado e que poderíamos resolver o problema dos gêmeos mais rapidamente. Novamente abrimos para outras hipóteses e, durante as reflexões sobre as sugestões das crianças, apresentamos questionamentos que direcionem para a possibili-

dade de utilização de uma unidade de medida maior (um copo maior). O menor representa a medida básica, a base para a contagem. O maior é a medida intermediária: ele possibilitará a contagem por agrupamento.

Depois que todos concordam com a adoção da unidade de medida intermediária, acrescentamos uma informação nova ao problema, os copos que serão levados ao piquenique serão os menores (unidade de medida básica). Vamos realizar a medição com o copo maior (medida intermediária) para agilizar o processo, mas, ao final, precisaremos saber quantos copos menores cabem no recipiente. Aqui surge a necessidade de as crianças verificarem quantos copos menores cabem no maior. Para facilitar a comunicação, atribuímos valores algébricos para a medida dos copos, uma vez que a medida aritmética é desconhecida. Assim, de forma aleatória, consideraremos a medida do copo maior Y e a medida do copo menor Z . São medidas diferentes ($Z \neq Y$), a medida de valor Y é maior que a de valor Z ($Y > Z$), conseqüentemente, Z é menor que Y ($Z < Y$), conforme a figura 6.

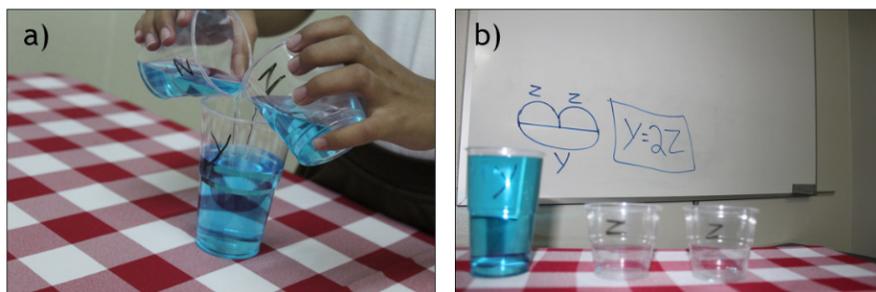
Figura 6 – Introdução da unidade de medida intermediária



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

A partir da necessidade de realizar a medição de modo mais rápido, surge a unidade de medida intermediária. Ela é maior que a unidade de medida básica, mas, quanto é maior? Quanto é menor? Y é igual a quantos Z ? A partir da ação objetual constata-se, por meio do experimento de medição, que $Y = 2Z$ (figura 7).

Figura 7 – Verificação de quantas vezes a medida básica cabe na intermediária e sua modelação nas formas objetual, gráfica e literal



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

Na imagem anterior (Figura 7) temos o modelo revelado durante o experimento objetual (concreto) e, posteriormente, modelado nas formas gráfica e literal (abstrato). Em outras palavras, o procedimento realizado objetivamente (Figura 7, fotografia a) é modelado nas formas gráfica por meio de arcos e segmento de reta; e literal por meio de letras (Figura 7, fotografia b). Isto é possível porque a relação entre os símbolos algébricos reflete as correspondentes relações entre grandezas reais. Resultam de um movimento de abstração que tem como ponto de partida o experimento objetual concretamente dado.

Os modelos expressos com letras, os modelos gráfico-espaciais cumprem um importante papel na formação dos conceitos matemáticos. Sua particularidade essencial é que reúne o sentido abstrato com o concreto objetual. A abstração da relação matemática pode ser produzida somente com a ajuda das fórmulas expressadas por meio de letras. Porém, nelas se fixam apenas os resultados das ações realizadas real ou mentalmente com os objetos, enquanto que as representações espaciais (por exemplo, segmentos ou retângulos) têm uma grandeza visível (extensão), permite às crianças realizarem transformações reais, cujos resultados não só se podem supor, mas também observar (DAVÍDOV, 1988, p. 213-214).

A primeira representação abstrata da relação entre Y e Z (revelada no experimento com o volume de líquido) foi a gráfica; depois, com auxílio da linguagem algébrica, a literal. Embora representada de diferentes formas (objetual, gráfica e literal), a relação modelada é a mesma. Isto ocorre

porque os modelos “refletem as conexões e relações dos objetos reais e, nesse sentido, as relações e conexões entre os signos matemáticos [...] podem ser consideradas como expressão visual do original”, as relações entre os objetos reais, na especificidade da matemática básica, ocorrem por meio de suas grandezas (DAVÍDOV, 1988, p. 134). As grandezas são ponto de partida e de chegada no ensino de Matemática, e os modelos são elementos mediadores entre o concreto ponto de partida e o ponto de chegada. No contexto da atividade de estudo, o movimento de redução do concreto ao abstrato aparece “como momento subordinado, como meio” para o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto (DAVÍDOV, 1988, p. 148, tradução nossa).

O modelo, revelado e abstraído a partir da situação vivenciada pelos personagens Zezinho e Marina, vai subsidiar o processo de resolução do problema. A contagem, agora, já não será de unidade em unidade, mas de dois em dois, pois a capacidade do copo maior é o dobro da capacidade do copo menor. Poderia ser de três em três, de quatro em quatro, a depender da relação quantitativa entre o copo maior e o menor. Tomamos, a título de exemplificação, um copo maior que, ao considerarmos o menor como unidade de medida, mede *dois*. Portanto, ao colocarmos líquido no recipiente com o copo maior, estaremos colocando, ao mesmo tempo, dois copos menores. Eles serão referência para a contagem, ou seja, são dois copos colocados de uma só vez: 2×1 (figura 8).

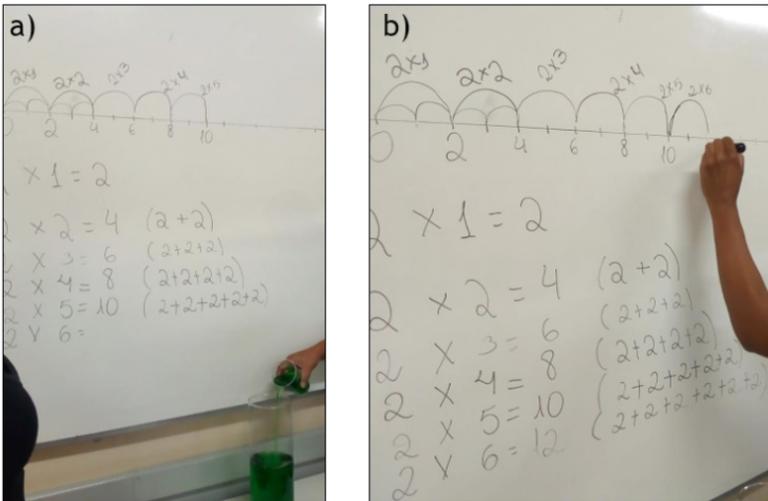
Figura 8 – Reinício da medição com a unidade de medida intermediária



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

Na imagem anterior (8) temos, implicitamente, dois copos menores (duas unidades básicas) colocados de uma só vez no recipiente: 2×1 . Na linguagem matemática, o primeiro número é denominado multiplicando (unidade de medida intermediária); e o segundo, o multiplicador, este indica quantas vezes a unidade de medida intermediária se repete: *dois vezes um*. Este mesmo procedimento continuará até que o recipiente esteja cheio. A medição de líquido e o registro na reta numérica ocorrem de forma concomitante (Figura 9).

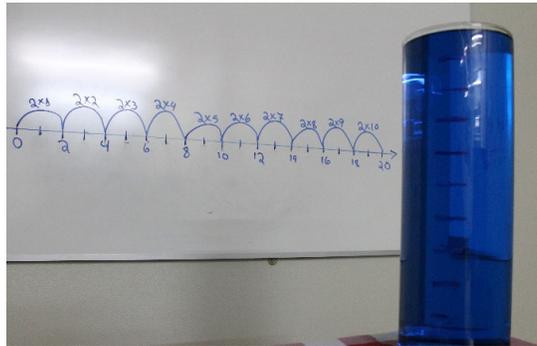
Figura 9 – Trabalho concomitante: experimento objetual e seu respectivo registro na reta numérica



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

O trabalho será concluído quando não couber mais nenhuma unidade de medida intermediária no recipiente. O número de arcos na reta (Figura 10) representa a quantidade de unidades de medidas intermediárias, e o ponto de chegada do último arco indica o número de copos menores (unidades básicas) que cabem no recipiente.

Figura 10 – Conclusão do experimento de medição com a unidade de medida intermediária



Fonte: Acervo do TedMat (2019).

Esse registro na reta numérica é importante para as crianças que estão aprendendo a tabuada, pois possibilita a revelação da lógica interna que a constitui e da relação universal que possibilita a resolução do problema desencadeador em análise, conforme segue a figura 11.

Figura 11 – Revelação da relação universal

a)	2	×	0	=	0	→	
b)	2	×	1	=	2	→	2
c)	2	×	2	=	4	→	2+2
d)	2	×	3	=	6	→	2+2+2
e)	2	×	4	=	8	→	2+2+2+2
f)	2	×	5	=	10	→	2+2+2+2+2
g)	2	×	6	=	12	→	2+2+2+2+2+2
h)	2	×	7	=	14	→	2+2+2+2+2+2+2
i)	2	×	8	=	16	→	2+2+2+2+2+2+2+2
j)	2	×	9	=	18	→	2+2+2+2+2+2+2+2+2
k)	2	×	10	=	20	→	2+2+2+2+2+2+2+2+2+2
l)	2	×	...	=	...	→	...
m)	2	×	N	=	W	→	$\underbrace{2 + 2 + 2 + 2 + \dots + 2}_{N \text{ vezes}}$
n)	Y	×	N	=	W	→	$\underbrace{Y + Y + Y + Y + \dots + Y}_{N \text{ vezes}}$

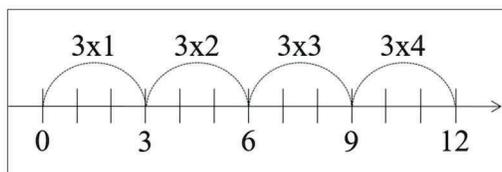
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Não sabemos o tamanho e nem o formato do recipiente de Dona Benta, mas chegamos a um modelo válido para qualquer recipiente e qualquer unidade de medida intermediária. Se o copo maior (Y) for duas vezes o menor (Z), para calcular a capacidade do recipiente (W) basta seguir o seguinte modelo: $W = 2N$ (Figura 11, Linha m). No exemplo em análise (Figura 10), $N = 10$. Ou seja, colocamos dez copos maiores (Y) no recipiente cuja medida da capacidade é W; então, substituindo, temos $W = 2 \times 10$, logo, $W = 20$. Neste exemplo particular temos que a capacidade do recipiente mede 20 copos menores (Z), que são os copos a serem levados ao piquenique. Portanto, o recipiente de Dona Benta seria suficiente para levar suco para, no máximo, 20 pessoas.

E quem pode garantir que o copo maior de Dona Benta é o dobro do menor? Pode ser o triplo, o quádruplo, pode não caber um número de vezes inteiro no copo maior, enfim, são muitas as possibilidades para o procedimento de medição. Precisamos de um modelo mais abrangente, que dê conta do maior número de situações particulares possível. Para suprir tal necessidade, chegamos no modelo $W = Y \times N$ (Figura 11, Linha n). Se o copo maior for o triplo do menor, temos que $Y = 3$. Supomos que no recipiente (cuja medida da capacidade, até então desconhecida, mede W) coube 4 copos maiores, teremos: $W = 3 \times 4 \rightarrow W = 12$.

Atingimos um nível de abstração e generalização em que não precisamos mais do recipiente, dos copos, do líquido e tampouco da reta numérica. Mas, apenas a título de ilustração, o movimento operacional de $3 \times 4 = 12$ na reta numérica consiste no seguinte (Figura 12):

Figura 12 – Movimento da operação $3 \times 4 = 12$ na reta numérica



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Se o movimento fosse três vezes cinco, seria só acrescentar um quinto agrupamento composto por três unidades, e assim sucessivamente. No ensino tradicionalmente desenvolvido no Brasil, predomina a ideia de que o termo que se repete é o segundo, e não o primeiro. Embora o resultado seja o mesmo, matematicamente está equivocado. De acordo com os fundamentos da matemática, a multiplicação define-se como uma soma de parcelas iguais: $a \times b = a + a + \dots + a$.

Ao número a , parcela que se repete, chama-se multiplicando [unidade de medida intermediária]; ao número $b > 1$, número de vezes que a aparece como parcela, chama-se multiplicador [total de unidades de medidas intermediárias]; aos dois, em conjunto, dá-se o nome de fatores; ao resultado, produto [todo]. [...] O multiplicando desempenha um papel passivo; o multiplicador, um papel ativo (CARAÇA, 1984, p. 18, grifos nossos).

É esse movimento operacional apresentado por Caraça (1984) que sustenta a lógica interna de constituição da tabuada, tal como procedemos no decorrer do presente capítulo. Do ponto de vista do resultado, o movimento operacional é indiferente. No entanto, a solução ao problema vivenciado por Zezinho e Marina requer mais que uma resposta, mas o movimento operacional que gera as diferentes respostas necessárias. O recipiente com que realizamos o experimento é suficiente para levar suco para vinte pessoas, mas não sabemos o formato e nem o tamanho do recipiente de Dona Benta. Portanto, a resposta ao problema desencadeador, apresentado de forma geral (figura 1), tem que ser válida para qualquer situação particular.

Após realizarmos essas reflexões com as crianças, em sala de aula, propomos que escrevam uma carta para Zezinho e Marina, explicando-lhes como poderão proceder para verificar se o recipiente da mãe deles é suficiente para levar suco para todos no piquenique. Eis o concreto ponto de chegada, embora seja, também, o ponto de partida.

Desenvolvemos essa situação desencadeadora de aprendizagem com turmas dos cinco anos do Ensino Fundamental I. As respostas são variadas. Uns reproduzem o processo de medição por meio de desenhos,

outros incluem a reta numérica e outros, os maiores, apenas por meio da escrita, inclusive com a linguagem algébrica.

As crianças não nos perguntam para que servem as letras em matemática, pois estas são introduzidas em um dos contextos de sua origem: para representar um valor desconhecido. Como afirma Davýdov (1982, p. 433-434), o “simbolismo literal, as correspondentes fórmulas literais e a interconexão das mesmas, consolidativo das propriedades fundamentais das grandezas, são inteiramente acessíveis às crianças”, mesmo antes de conhecer “as características numéricas dos objetos”.

E quando desenvolvemos esse modo de organização de ensino com os professores e futuros professores (Curso de Pedagogia), a partir de várias situações desencadeadoras de aprendizagem, é comum eles exclamarem: *Agora eu entendi para que servem as letras em Matemática*. Em outras palavras, há uma produção de sentido sobre o significado das letras em Matemática que, até então, não havia.

É importante ressaltar que, no presente capítulo, reproduzimos a lógica interna de constituição tabuada apenas a título de ilustração, mas poderia ser por meio da regra de três, funções, entre outros. Ao optarmos pela sistematização da tabuada, envolvemos os conceitos de número, adição e multiplicação a partir da relação entre as grandezas volume (de líquido) e capacidade (do recipiente). Durante o experimento objetual revelamos a relação interna, que possibilita a resolução do problema desencadeador e a modelamos nas formas objetual, gráfica e literal, por meio das significações algébricas, geométricas e aritméticas no procedimento de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto.

Os resultados de nossas pesquisas, tanto com crianças quanto na formação de professores, indicam que *sim*, é possível elevar o ensino de matemática ao nível teórico (MATOS, 2017; FONTES, 2019; ISIDORO, 2019). Contudo, esta não é uma tarefa simples: há resistência, não só por parte das crianças, mas também por parte dos professores. Para as crianças é só mais uma novidade entre as muitas com que elas se deparam todos os dias, nas diferentes disciplinas. Para os professores, geralmente, é algo

que assusta e o discurso deles é quase sempre o mesmo: as crianças não vão conseguir compreender isso. Os professores e futuros professores só mudam de ideia quando percebem que as crianças são capazes. Disto decorre a necessidade de articular, cada vez mais, as experiências de ensino com os cursos de formação.

Enfim, não estamos satisfeitos com o modo de organização de ensino vigente no Brasil. Entendemos que é necessário avançar, superar limites e buscar possibilidades de superação que não estão nem no ensino domiciliar e nem no ensino a distância.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Operações na resolução de problemas*. Brasília: MEC, SEB, 2014. 88 f.
- CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.
- COSTA, J. M. C. *Tratado de arithmetica*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.
- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- _____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. p. 143-155.
- DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- FONTES, M. S. *Experimento Didático Desenvolvidamental em Matemática no contexto do Curso de Pedagogia*. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.
- ISIDORO, L. C. N. *Modo de organização do ensino desenvolvimental de fração: o conhecimento revelado por acadêmicas de pedagogia*. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2019.
- MATOS, C. F. *Modo de organização do ensino de matemática em cursos de pedagogia: uma reflexão a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TOOM, A. Ensino: o efeito dominó. *Matemática Universitária*, n. 30, p. 5-14, jun. 2001.

SIGNIFICADO E SENTIDO NA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS MOTIVOS NA ESTRUTURA DA ATIVIDADE¹

Andréa Maturano Longarezi

A PROBLEMÁTICA NO CAMPO DA PRODUÇÃO HUMANO-GENÉRICA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS.

O significado-sentido que nos implica, em tempos de luta e resistência, no confronto com o desmonte pelo qual a educação, a ciência e a humanidade vivem nos é revelador das contradições e das tensões que emergem numa sociedade marcada pela desigualdade. A resistência como ato social e histórico se efetiva em condições coletivas e tem sua máxima possibilidade nas atividades humano-genéricas para-si, sejam as que se re-

¹ O texto foi elaborado a partir de análises e problematizações apresentadas no contexto da mesa redonda “Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo”, que compôs a “17ª Jornada do Núcleo de Ensino e o 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural”, realizada na UNESP de Marília, no período de 18 a 20 de setembro de 2018. Os dados fazem parte de pesquisas que vêm sendo realizadas no interior do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente – com financiamentos do CNPq, Capes e Fapemig.

alizam em espaços particulares do trabalho e da vida privada, sejam as marcadas pelas relações interinstitucionais.

Nos coletivos vamos produzindo mecanismos de resistência e construindo os instrumentos para os quais os embates se revelam precisamente nas contradições da vida. Contudo, isso se efetiva, em nosso modo de ver, em condições de superação das atividades em-si. Processos desalienantes implicam mediações de um campo de significação para-si que mobilizem novos sentidos sobre o homem e a sociedade nos seus confrontos e na necessidade da construção histórica de relações sociais contra hegemônicas. “A história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas” (HELLER, 2004, p. 07).

No caminho traçado por essa perspectiva da resistência, propõe-se uma análise do tema sob a ótica dos motivos mobilizadores do desenvolvimento humano-genérico para-si como possibilidade de superação. E no pensamento-ação-emoção entende-se como necessário um olhar científico crítico-analítico que possibilite dar à ciência e à humanidade movimento de ruptura-transformação (LONGAREZI, 2017); razão pela qual este texto se propõe a provocar, por meio de algumas problemáticas conceituais no campo da psicologia pedagógica, da didática e da formação humana, a emergência e constituição de motivos para que novos estudos resguardem a qualidade de movimento da ciência que se constitui pela inquietude e pela dúvida que nos caracterizam enquanto humanos.

SIGNIFICADO E SENTIDO: COLOCANDO O PROBLEMA

Os significados e sentidos se revelam enquanto unidade na atividade humana e são categorias da consciência. Numa perspectiva teórica da atividade, o significado representa a produção histórico-cultural do homem expressa no conceito, pela palavra. O sentido, por sua vez, é fluido porque depende da vivência, entendida no sentido vigotskiano enquanto a unidade entre o meio (aquilo que se vivencia) e o modo como o sujeito vivencia (as particularidades da personalidade).

Se o sentido não é único, tal como esse campo de significação revela, também não os são os motivos que nos mobilizam em atividades

humanas às quais produzimos como prática social; mesmo aqueles que não tenham relação direta com o objeto de nossas ações. O que se intenciona problematizar é o potencial dos vários motivos que compõem o campo dos interesses do homem no processo de constituição humano-singular e humano-genérica, em especial, nas situações educativo-escolares.

Considerando o sujeito em sua totalidade simbólico-emocional, compreende-se que a força mobilizadora do humano no processo de constituição da psique individual e social está nos diferentes motivos implicados na atividade humana. A tese que se apresenta é a de que os motivos (coincidentes ou não com os objetos da ação) são mobilizadores do pensamento e das emoções, portanto, potencializadores do desenvolvimento *pelo* e *do* sujeito.

Essa perspectiva se apresenta aqui sob a forma de problema de investigação, mobilizador das análises que se pretende empreender na mediação do diálogo acerca da temática neste espaço. Para isso, o tema será abordado sob a ótica da didática, numa abordagem conceitual, tendo em vista levantar uma problemática de investigação, fundamentada na teoria histórico-cultural, a partir de um olhar crítico-analítico da própria teoria, tendo em vista contribuir com o processo científico e de avanço do conhecimento na área.

A ATIVIDADE DE ESTUDO NA PERSPECTIVA DAVIDOVIANA.

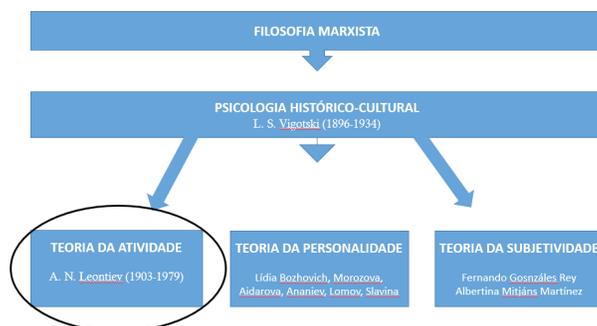
A Atividade de Estudo, fundamentada na perspectiva da Teoria da Atividade, é desenvolvida, particularmente, no sistema Elkonin-Davidov; razão pela qual será aqui tratada a partir da perspectiva histórico-cultural da atividade e do Ensino Desenvolvimental, representadas, em especial, por L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998).

A complexidade do tema, numa abordagem histórico-cultural e materialista histórico-dialética, presume de sua compreensão enquanto totalidade, historicidade e dialeticidade, ainda quando a temática seja tratada com enfoque no campo da didática. Dessa forma, assume-se que significado e sentido estejam sendo aqui abordados enquanto totalidade na qual se constituem em meio às relações contraditórias inerentes aos processos histórico-dialéticos, tal como se compreende a Atividade de Estudo nessa

perspectiva. Sob esse recorte delineiam-se as finalidades e a ênfase que se pretende dar para o tema no presente texto, sem que as dimensões filosófico-políticas estejam excluídas às discussões.

A base teórico-epistemológica da Atividade de Estudo, nessa abordagem, situa-se numa perspectiva filosófica marxista, na qual emerge a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por vários coletivos de psicólogos, filósofos, filólogos e didatas russos, representados pelas teses principais desenvolvidas por L. S. Vigotski. Apesar de uma interpretação homogênea da psicologia histórico-cultural, seu desenvolvimento e consolidação se deram historicamente a partir de convergências e divergências que se revelam em algumas perspectivas teóricas, as quais destacam-se, em particular, a Teoria da Atividade, a Teoria da Personalidade e a Teoria da Subjetividade (Figura 1). A primeira representada por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein (1889-1960); a segunda por L. I. Bozhovich (1908-1981), N. G. Morozova (1906-1989), B. G. Ananiev (1907-1972), B. F. Lomov (1927-1989), L. S. Slavina (1906-1988) e L. I. Aidarova; e a terceira por F. González Rey (1949- 2019) e A.M. Martínez (1949-). Dessas, compreende-se que se constituam, portanto, uma Psicologia Histórico-Cultural da Atividade, uma Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade e uma Psicologia Histórico-Cultural da Subjetividade (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b).

Figura 1: Estrutura das teorias produzidas no interior da psicologia histórico-cultural



Fonte: Elaborada pela autora.

No contexto da abordagem à temática, toma-se em particular a Teoria da Atividade porque é no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade que são produzidos vários dos sistemas didáticos que emergiram da perspectiva psicológica vigotskiana, dos quais, destacam-se aqui três (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b; PUENTES, AMORIN, CARDOSO, 2017): 1. Sistema Elkonin-Davidov, 2. Sistema Galperin-Talizina e 3. Sistema Zankov (Figura 2). Apesar de certa compreensão homogênea da perspectiva desenvolvimental do ensino, os sistemas produziram teorias específicas e seguiram trajetórias distintas (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b).

Figura 2: Sistemas didáticos da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade



Fonte: Elaborada pela autora.

Os vários sistemas foram elaborados em meio à construção de abordagens particulares, ainda quando fundamentados por teses mais gerais da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. Em suas particularidades pode-se destacar que o Sistema Elkonin-Davidov produziu uma *Teoria da Atividade de Estudo* (além de várias outras teorias, as quais o autor chamou de “teorias auxiliares”), enquanto o Sistema Galperin-Talizina, uma *Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas* e o Sistema

Zankov, o *Método para uma obutchénie*² desenvolvidora do coração, da mente e das mãos. Como o sistema que se dedicou a produzir uma “Teoria da Atividade de Estudo” foi o Elkonin-Davidov, tomar-se-á esse sistema para as problematizações e análises relativas à temática do significado e sentido na formação do estudante em Atividade de Estudo.

Com sua filiação na psicologia histórico-cultural, esse sistema se orienta a partir de duas importantes teses vigotskianas. A primeira diz respeito à *não espontaneidade da constituição humana*: “não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Por essa perspectiva, compreende-se a Atividade de Estudo inserida num processo pedagógico orientado por uma perspectiva da intencionalidade do trabalho educativo, que, visto sob ótica materialista histórico-dialética na qual a teoria foi produzida, intenciona-se desenvolvidor do humano no sentido da totalidade cognitivo-afetiva, com vistas à formação-desenvolvimento de uma sociedade humanizada no sentido desalienante. Dessa maneira, o trabalho pedagógico representa um importante mediador dos processos educativo-formativo-desenvolvedores do humano-genérico para-si.

A segunda tese de L. S. Vigotski a partir da qual se alicerça a Teoria da Atividade de Estudo é a do *caráter desenvolvimental da obutchénie*: “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114). Por essa perspectiva na qual L.S. Vigotski revoluciona a psicologia na primeira metade do século XX, a *obutchénie* é compreendida numa qualidade diferente na relação com o desenvolvimento.

² *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa Обучение que “[...] expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Davidov define *obutchénie* como a “[...] a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de “atividade”, então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica.” (ДАВЫДОВ, 1996a, p. 252). Ressalva-se que a tradução dessa passagem da obra de Davidov foi realizada pela autora com base em tradução previa de Andrii Mishchenko e a partir de análises realizadas no interior do GEPEDI. Temos optado, em muitos casos por utilizarmos a palavra russa na forma transliterada por não existir um código linguístico em nossa língua que melhor traduza *obutchénie* no sentido conceitual apresentado.

As primeiras tentativas de confirmação experimental da ideia de L. S. Vigotski sobre o caráter desenvolvimental da *obutchénie* são realizadas nos anos de 1930 por psicólogos em Kharkov, ainda antes da guerra (ДАВЫДОВ, 1997), por um grupo de pesquisadores no qual A. N. Leontiev fazia parte diretamente.

De fato, no início dos anos 30, em Kharkov, sob a liderança de A. N. Leontiev (moscovita nativo, que viveu durante vários anos nesta cidade), um grupo de psicólogos (G.D. Lukov, V.I. Asnin, A. V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko, L.I. Bozhovich etc.) estudaram o conteúdo e a estrutura das ações perceptivas, mnemônicas e mentais, bem como o desenvolvimento de generalizações em crianças. Alguns dos resultados desse interessante trabalho serviram como um dos fundamentos da teoria do A. N. Leontiev sobre a relação das atividades com o processo de aprendizagem. Então, em 1935, eles foram escritos em língua ucraniana, e destinam-se a registro das obras de seu grupo de pesquisa (esta coleção permaneceu inédita, e o artigo de Leontiev apareceu pela primeira vez em Moscou apenas em 1981 e, em seguida, em 1983). O principal lugar nessa generalização é central para o artigo de coleta é o problema do desenvolvimento de generalizações (incluindo conceitos) em crianças e o papel da atividade nesse processo³. (ДАВЫДОВ, 1997, p. 3, tradução da autora).

³ Действительно, в начале 30-х годов в Харькове под руководством А.Н. Леонтьева (коренного москвича, несколько лет жившего в этом городе) группа психологов (Г.Д. Луков, В.И. Аснин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Л.И. Божович и др.) изучала содержание и структуру перцептивных, мнемических и мыслительных действий, а также развитие обобщений у детей. Некоторые результаты этой интересной работы послужили одним из оснований теории А.Н. Леонтьева о связи деятельности с процессом обучения. Так, им в 1935 г. была написана на украинском языке статья, предназначенная для сборника работ его научной группы (этот сборник остался неопубликованным, а статья А.Н.Леонтьева впервые вышла в Москве лишь в 1981 г., а затем в 1983 г.) Основное место в этой обобщающей и центральной для сборника статье занимает проблема развития у детей обобщений (в том числе понятий) и роли деятельности в этом процессе.

A. N. Leontiev (1903-1979) e o grupo de estudos de Kharkov



Рис. 27. Школа Л.С. Выготского, конец 40-х гг.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm

O Sistema Elkonin-Davidov foi desenvolvido a partir de um prolongado processo de experimentação didática realizado em várias províncias da antiga União Soviética, incluindo escolas de outros continentes. Contudo, foi em Moscou (na atual Rússia, antiga União Soviética), e Kharkov (na Ucrânia) que se estruturaram as bases do sistema, razão pela qual, Moscou, sob a coordenação de V. V. Davidov, e Kharkov, sob a coordenação de V. V. Repkin (1927 -.....), foram considerados os grandes centros nos quais o sistema se formou e desenvolveu.

V. V. [Davidov](#)



<http://psyjournals.ru/en/authors/a14874.shtml>

V.V. [Repkin](#)



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/repkin.html>

Entre os anos de 1920 e 1950 foram sendo produzidas as bases da teoria psicológicas da educação e da *obutchénie* que promovem o desenvolvimento. Em 1958, L. V. Zankov (1901-1977) foi um dos primeiros a realizar, com seus coletivos, experimentos formativos junto a estudantes do ensino primário. Os resultados possibilitaram a elaboração de um sistema didático novo (DAVIDOV, 1988a). V. V. Davidov reconhece isso embora seja um crítico ao sistema proposto por L. V. Zankov (ДАВИДОВ, 1995b).

L.V. Zankov



Fonte: http://www.igraa.ru/can/ras_informaciy/ras_whois/1.html#Zankov

D.B. Elkonin



Fonte: <https://www.psychologos.ru/articles/view/elkonin-zp-dasil-borisovich>

Nos anos de 1959 e 1960, D. B. Elkonin e seus coletivos começam a realizar experimentos nas escolas de ensino primário e esse foi um trabalho fundamental para a construção das teses do Ensino Desenvolvidor e do sistema Elkonin-Davidov. Os estudos dos grupos liderados por D. B. Elkonin têm todo apoio de V. V. Davidov. Segundo ele, os trabalhos desenvolvidos por esses grupos eram fieis às teses de L. S. Vigotski, embora isso não tenha sido consenso entre os psicólogos, filólogos, filósofos e didatas que representavam os vários sistemas produzidos no contexto da ex-União Soviética. Os experimentos em todos os sistemas foram produzidos com grupos de controle, tendo em vista evidenciar as diferenças de resultados em várias dimensões do processo pedagógico realizado sob a orientação de um e outro sistema, comparando-os sob critérios a partir dos quais a proximidade ou não com as ideias de L. S. Vigotski sempre foi objeto dessas análises. Os dados apresentados no contexto dessas experimentações são reveladores das fortes discrepâncias de compreensão que se tinha dos sistemas na relação entre si e na relação com as teses principais de L. S.

Vigotski, com divergências na demonstração dos impactos desenvolvidores dos estudantes como resultado de um ou outro sistema.

No que diz respeito particularmente ao Sistema Elkonin-Davidov, aqui em análise, foi no período de 1959 a 1984, sob a supervisão de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, que se desenvolveu um estudo de grandes proporções, orientado por um mesmo plano de pesquisa, realizado em várias escolas de Moscou, Kharkov, Tula, e outras repúblicas soviéticas (DAVIDOV, 1988a, 1988b; ДАВИДОВ, 1986). Assim, uma equipe científica criava em Moscou, Tula e Kharkov os conteúdos e métodos de Ensino Desenvolvimental nas várias disciplinas escolares.



Fonte: <https://www.infoescola.com/historia/uniao-sovietica/>

Em Kharkov, no início dos anos de 1960, se consolidam os experimentos realizados pelo grupo de psicólogos liderado por V. V. Repkin, com o apoio de P.I. Zinchenko (1903-1969), também ucraniano, e de V. V. Davidov que vai a Kharkov várias vezes participar dos trabalhos experimentais nas escolas.

O projeto que se consolida numa enorme rede de escolas experimentais tem suas bases na Escola da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética nº 91, que assume, em 1963, o status de “escola experimental de Moscou no. 91” e nas escolas nº 17 e 4 de Kharkov, na Ucrânia. Moscou e Kharkov tornaram-se, portanto, importantes centros nos quais

um novo sistema de educação nasce e se forma (РЕПКИН; РЕПКИНА, 2018).

Fachada da Escola 91 de Moscou



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pechnikov_street_11.jpg?usqp=msu

Fachada da Escola 17 Kharkov



Fonte: <http://ru.wikipedia.org/>

Fachada da Escola 4 Kharkov



Fonte: <http://ru.wikipedia.org/>

A Teoria da Atividade de Estudo, desenvolvida sob a base da Teoria da Atividade e elaborada no processo experimental, é produzida juntamente com um conjunto de outras teorias que V. V. Davidov (ДАВЫДОВ, 1995c), e depois G. A. Zuckerman (2011), vão chamar de teorias auxiliares: 1. Teoria da generalização, 2. Teoria do pensamento teórico, 3. Teoria do diagnóstico, 4. Teoria da cooperação, 5. Teoria da modelagem, 6. Teoria da comunicação, 7. Teoria da ascensão do abstrato ao concreto, 8. Teoria da transição de um nível para outro, 9. Teoria do experimento formativo e 10. Teoria da formação de professores.

O sistema foi produzido, portanto, nesse conjunto de teorias que compõem, em sua totalidade, o sistema didático Elkonin-Davidov, e que emerge pelo intuito de se investigar, especificamente, os “[...] processos de trânsito a novas formas da psique, no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na criação experimental das condições necessárias para que surjam.” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a, p. 326). Num sentido mais genérico, se pretendia que os avanços e processos desencadeados no nível da consciência das crianças fossem transferidos a uma prática social mais ampla; a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

O “estudo” é um tipo específico de atividade colaborativa que realizam juntos estudantes entre si e eles com o professor, com vista a criar às condições psicológicas e didáticas adequadas que permitam àquele a troca de atividade (PUENTES, 2018). Por isso, é compreendida como a atividade na qual se pretende a mudança psíquica do estu-

dante, e, enquanto tal, é “una actividad de autotransformación” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a). Nessa perspectiva, V. V. Repkin (1997/2014), vai considerar como finalidade da Atividade de Estudo o aluno tornar-se professor de si mesmo. Na Atividade de Estudo, enquanto atividade guia, o objetivo primário é o desenvolvimento do ser humano na medida em que, da condição de indivíduo, emerge em sujeito e de sujeito em personalidade (PUENTES, 2018).

O conteúdo principal da Atividade de Estudo pode ser entendido, então, como a “[...] assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a, p. 45).

SIGNIFICADO E SENTIDO NO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV.

Em estudo bibliográfico realizado em algumas obras de V. V. Davidov e D. B. Elkonin traduzidas para a língua portuguesa (DAVIDOV, 1988b, ELKONIN, 1998), e para língua espanhola (DAVIDOV, 1982, 1988a; DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a, 1981/1987b; DAVIDOV, SHUARE, 1987; DAVIDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991; ELKONIN, 1996); assim como o estudo nas obras levantadas no original em russo (ДАВИДОВ, 1986, 1995a, 1995b, 1995c, 1996a, 1996b, 1997); não foi localizada de forma explícita uma discussão conceitual acerca da compreensão de significado e sentido que se pudesse identificar como sendo elaboradas por esses autores e, nesse sentido, assumidas pelo sistema. As palavras significado e sentido aparecem em algumas das obras consultadas, sempre no sentido dicionarizado, entendidas como “[...] acepção, sentido, significação, conceito, noção.” (HOUAISS et al., 2001, p. 2569).

Esse dado faz-nos levantar a hipótese de que significado e sentido na Atividade de Estudo tem sua orientação a partir da compreensão que a Psicologia Histórico-Cultural da Atividade assumiu e defendeu. Como o sistema didático Elkonin-Davidov tem sua filiação na Teoria da Atividade, de A. N. Leontiev, que emerge das teses gerais elaboradas por L. S. Vigotski e que orientam a psicologia histórico-cultural em geral, é nesse corpus

teórico que a Teoria da Atividade de Estudo se situa, incluindo o campo conceitual do significado e sentido.

L. S. Vigotski e A. N. Leontiev tomam como preocupação o estudo da formação e desenvolvimento da consciência, porém, L. S. Vigotski vai dedicar-se à relação da linguagem com a consciência, com base na comunicação; enquanto A. N. Leontiev estuda as condições de formação-desenvolvimento da consciência na relação com a atividade objetual. No desenho de tais objetos-objetivos se designam as compreensões que ambos autores vão dar para os conceitos de significado e sentido, em suas convergências e divergências.

Como os conceitos de significado e sentido na teoria da Atividade de Estudo reverberam aqueles da Teoria da Atividade leontiviana, tratar-se-ão tais conceitos a partir dessa perspectiva. A. N. Leontiev (1978, 19[7?]) que enfoca o significado como social e o sentido como pessoal, os compreende como unidade de análise da atividade. Para o autor, ambos (significado e sentido) estão inseridos no âmbito da atividade humana, são pensados na unidade consciência-atividade. Como essas duas categorias constituem-se enquanto unidade, a maneira como o indivíduo irá se apropriar do significado dependerá do sentido atribuído a ele, mediante as vivências dos sujeitos em dadas condições sociais.

[...] há por parte do homem a reelaboração e reconfiguração do patrimônio histórico-cultural (campo significado) para que os tornando seus, possa deles fazer uso, dar-lhes sentido. Nisso reside o desenvolvimento ontogênico humano, um ser que se apropria, transforma e transmite a prática sócio-histórica da humanidade, podendo também transformar a si mesmo em uma relação de dupla constituição. Esse processo humaniza o homem à medida que possibilita seu desenvolvimento pela apropriação cultural. Na contramão dessa lógica, o distanciamento entre a produção humano-genérica e o homem implica em seu processo de alienação. (LONGAREZI; FRANCO, 2013b, p.94).

O campo da significação pertence “[...] ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” (LEONTIEV, 1978, p.94). Dessa maneira, o significado é produzido em uma situação histórica e social e o sentido é produzido a partir das relações históricas, na dimensão dos sentimentos

peçoais conferidos ao significado social. Assim, enquanto a significação é mais estável, o sentido pessoal é variado para o sujeito.

Na perspectiva assumida pelo autor a significação social, como visto, se constitui significação individual pelo processo de apropriação e é nessa dimensão que se constitui o sentido pessoal. As significações, dadas socialmente, são apropriadas pelo homem no processo de humanização.

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social) que, ao se transformarem em consciência pessoal, constituem-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, portanto, estão no campo da pessoalidade. (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 273).

Significado social corresponde ao conteúdo da ação e o sentido pessoal ao motivo da ação. Na perspectiva leontiviana, quando o sentido não corresponde à significação social, o sujeito não se encontra em atividade. O sentido nasce na relação entre o motivo e o objeto da ação, esses são os motivos formadores de sentido. A. N. Leontiev vai analisar dois tipos de motivos: os estímulos e os formadores de sentido⁴. Quando motivos-estímulos se sobrepõem aos formadores de sentido, ocorre uma cisão entre significado e sentido da ação (FRANCO, 2009) e isso é melhor compreendido na estrutura da atividade geral proposta por A. N. Leontiev, na qual motivo e objeto precisam ter correspondência para que o motivo seja formador de sentido e, portanto, desenvolvedor do homem.

Nessa perspectiva, a unidade motivo-objeto se estabelece como condição para que a atividade se constitua desenvolvedora do humano no sentido leontiviano (LONGAREZI, 2017). Essa é uma abordagem que

⁴ Essa forma de designação dos motivos aparece com diferentes terminologias nas obras de A.N. Leontiev, ao menos nas traduções para o espanhol, português e inglês (LONGAREZI; FRANCO, 2013a; 2015): “motivos dotantes de sentido” e “motivos-estímulos” (LEONTIEV, 1983); “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos” (LEONTIEV, 197?); “motivos realmente eficazes” e motivos apenas compreensíveis” (LEONTIEV, 2006); “motivos geradores de sentido” e “motivos-estímulos” (LEONTIEV, 1989); “motivos eficazes y motivos ineficazes” (SMIRNOV et al., 1961); “sense-forming function” e “motives-stimuli” (LEONTIEV, 2000). Apesar das várias terminologias, todas se referem a dois tipos de motivos e que poderíamos entender como aqueles a partir dos quais um forma o sentido para o sujeito e, dessa maneira, potencializa seu desenvolvimento, e outro se apresenta apenas como um estímulo à ação.

tem seu fundamento numa leitura marxista de atividade humana como aquela que, em potencial, desenvolve o homem e, nesse sentido, desenvolve também sua cultura. Motivo e objeto coincidentes são uma importante condição para que a atividade na qual o homem está inserido se constitua, de fato, desenvolvedora de suas qualidades humanas. Apreender o nuclear da unidade motivo-objeto implica compreender, então, os componentes estruturais da atividade, suas funções, condições e correlações.

A ESTRUTURA DA ATIVIDADE GERAL DE A.N. LEONTIEV E O LUGAR DOS MOTIVOS NA ATIVIDADE DE ESTUDO: UM OLHAR ANALÍTICO.

A atividade, nessa perspectiva, tem sua gênese em uma necessidade. Essa é, portanto, o princípio e a primeira condição da atividade no sentido proposto por A.N. Leontiev. A natureza geral da necessidade atende a um conjunto de peculiaridades que a caracterizam:

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo (grifo do original). [...]

O segundo traço fundamental das necessidades consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz (grifo do original). [...] Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 40-41).

O terceiro traço das necessidades é que uma mesma necessidade pode se repetir (grifo do original). [...] A repetição das necessidades é uma condição importante para sua forma e seu desenvolvimento. Somente quando se repetem enriquecem o conteúdo das necessidades.

O quarto traço geral de todas as necessidades consiste no fato de que estas se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las (grifo do original). No início, enriquece-se o círculo de objetos que mantém e desenvolve a vida do indivíduo ou da espécie determinada; sobre essa base, enriquece-se e desenvolve-se a necessidade correspondente. Essa é a lei mais geral do desenvolvimento das necessidades. (LEONTIEV, 2017, p. 42-43).

Necessidades superiores, de caráter social, emergem no decurso do desenvolvimento histórico do homem. As formas de satisfazê-las estão relacionadas às condições sociais de vida e se manifestam sob a forma de desejo e tendências. As atividades do homem são reguladas, portanto, pelos desejos e tendências, “[...] motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade.” (LEONTIEV, 2017, p. 45-46).

Para isso, emerge como fundamental a presença de um objetivo que responda à necessidade e possibilite sua superação, ele servirá de estímulo para uma dada ação e determinará seu sentido de direção.

No sentido atribuído por A. N. Leontiev, a possibilidade do sujeito estar em efetiva atividade desenvolvedora depende de estar presente “[...] a ligação que existe entre o objeto [conteúdo] de uma ação, o seu fim, e o gerador da atividade, o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 80); razão pela qual, para o autor, nem todo processo se constitui atividade.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p.68).

O *motivo* consiste naquilo que incita e dirige a ação do sujeito no sentido de sanar uma determinada necessidade e assume, pois, um papel fundamental, para colocar o sujeito na condição de atividade desenvolvedora; o *objeto*, por sua vez, é o seu alvo direto, é aquilo para o qual se dirige uma ação. “Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo.” (LEONTIEV, 2017, p. 49).

A. N. Leontiev, no exemplo abaixo, ilustra de forma clara o que está se referindo ao associar o motivo que dirige a ação humana para a satisfação de uma necessidade, colocando-o na condição de atividade.

Um dia, com um tempo muito ruim, um excursionista que sente muito frio tem necessidade de aquecer-se. Ele sente que tem frio e quer se esquentar. Olha ao seu redor, mas não vê nenhum lugar habitado e continua andando para adiante. De repente, vê uma fogueira um pouco separada do caminho. Então, o calor da fogueira, que ele pensa poder esquentar seu corpo, incita-lhe a interromper seu caminho (é como se a fogueira o movesse) e torna-se o motivo de sua conduta. O viajante, então, dirige-se para a fogueira. (LEONTIEV, 2017, p. 46).

O motivo dá, portanto, o sentido de direção para que a necessidade seja sanada. Existem diferentes tipos de motivos, naturais e superiores, entre os quais alguns são tidos como materiais e outros espirituais. A natureza do motivo é definida pela natureza da necessidade.

[...] uns motivos, ao estimular a atividade lhe conferem ao mesmo tempo um sentido pessoal; os denominaremos motivos formadores de sentido. Outros, coexistentes com eles, assumindo o papel de fatores de condução positivos ou negativos - em ocasiões extraordinariamente emocionais, afetivos, estão privados da função de conferir sentido; os denominaremos [...] motivos-estímulos. (LEONTIEV, 1983, p. 119, tradução das autoras).

Dessa maneira, nem todos os motivos são formadores de sentido, alguns consistem em apenas motivos-estímulos.

Somente nos primeiros o *motivo* encontra-se no *objeto*⁵ e, por isso, se constituem *formadores de sentido* para o sujeito. Nos segundos, a direção rumo ao objeto se dá de forma indireta e, portanto, insuficiente para dar sentido à ação, razão pela qual se limitam a *motivos-estímulos*. Leontiev (1989, p. 271, tradução da autora) considera que “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo.”, então, quando os motivos não se efetivam numa relação direta com o objeto esvaziam-se de sentido, ou se validam de sentidos subsidiários. (LONGAREZI, 2017, p. 203-204).

A atividade, no sentido leontiviano, se constitui desenvolvedora quando motivo e objeto são coincidentes, razão pela qual a unidade motivo-objeto se apresenta como condição essencial para que o sujeito esteja

⁵ “O objeto de uma ação é [...] nada mais do que seu alvo direto reconhecido.” (LEONTIEV, 2006, p.69).

potencialmente em desenvolvimento na “atividade pedagógica”⁶. Nessa perspectiva, portanto, se constituem fundamentais os motivos formadores de sentido porque são neles que tal coincidência se efetiva; nos motivos-estímulos o sujeito permanece na condição de ação e não atividade. “Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seus objetivos, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2006, p.69, ênfase do original).

Dessa forma, um processo educativo que coloque o estudante em desenvolvimento demanda uma “atividade pedagógica” que se efetive pela unidade motivo-objeto, pois aquilo que o move a *obutchénie* (o *motivo*) precisa coincidir com seu conteúdo (o *objeto*).

Há pesquisas (FRANCO, 2015; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2017; LONGAREZI, FRANCO, 2016, 2017) que vêm enfatizando o processo de formação-educação dos motivos, de modo a que se possam fazê-los coincidir com o objeto dos processos educativo-formadores, tendo em vista o desenvolvimento de estudantes e professores. Particularmente, a pesquisa de Franco (2015) aponta algumas ações que se constituem em importantes pilares para a consolidação da unidade motivo-objeto, propulsora de uma *obutchénie* escolar desenvolvedora e formadora de sentido para estudantes e professores:

1. a ação de organizar intencionalmente a *obutchénie* (em sua forma e conteúdo), na sua relação com o desenvolvimento dos estudantes; 2. a ação de diagnosticar os conhecimentos empíricos e as generalizações anteriores do campo do conceito a ser formado junto aos estudantes, que não se anulam e nem se perdem, mas se incorporam e passam a formar parte da nova tarefa do pensamento; e 3. a ação didática de criar as condições para o estudante formar o pensamento teórico, de forma consciente do processo e do produto, o conceito em sua essência. (LONGAREZI, 2017, p. 205).

Em tais condições, a organização didática da “atividade pedagógica” pode ser um caminho para garantir a unidade motivo-objeto, fun-

⁶ A “atividade pedagógica” é aqui entendida como a unidade das atividades docentes e discentes (MOURA, 1996, 2001, 2017; MOURA et al., 2010; LONGAREZI; FRANCO, 2017), em cuja essência consiste na *obutchénie*.

damental para que a *obutchénie* se constitua desenvolvedora para ambos sujeitos (estudantes e professores).

Compreendido esse potencial desenvolvedor da atividade, que na perspectiva leontiviana se constitui na unidade motivo-objeto, algumas questões emergem com a preocupação de avançar no estudo dos motivos em suas relações, tensões e unidades possíveis com a “atividade pedagógica” desenvolvedora do estudante: 1. uma atividade se constitui desenvolvedora **apenas** quando o motivo que mobiliza o sujeito diz respeito ao conteúdo de sua ação?; 2. a não coincidência entre significado e sentido compromete, **em todas as dimensões e circunstâncias**, o potencial desenvolvedor do humano?; 3. **só** os motivos formadores de sentido, nos quais motivo e objeto coincidem, são potencializadores de seu desenvolvimento?

Concordamos com a psicóloga russa, Lídia I. Bozhovich, quando, em seus estudos sobre a personalidade, evidencia a coexistência de motivos que, concomitantemente, atuam como força motriz do desenvolvimento do estudante e, por extensão, do humano.

L.I. Bozhovich



Fonte: <https://psyprofi.com/biografii-psyhologov/izvestnye-zhenwiny-psihologi-lidia-bozhovich.html>

Quando tentávamos conhecer quais necessidades concretas se cristalizam em um “motivo” determinado, em outras palavras, o que está por trás da inclinação da criança por um objeto determinado, encontrávamo-nos perante uma complexa combinação de necessidades, desejos e intenções da criança, na qual dificilmente era

possível compreender onde estava a finalidade e o próprio motivo da atividade. Nós qualificávamos como **motivo tudo aquilo que incitava a atividade da criança**, inclusive a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade, que muitas vezes desempenham a função de estímulos contrários aos desejos imediatos da criança. Falando dos motivos que movimentam a atividade de estudo dos escolares, nós seguiremos chamando **motivos a todos os impulsores da dita atividade**. (BOZHOVICH, 1972, p. 30, destaque da autora).

O homem não está em determinada atividade orientado apenas pelo seu objeto, embora também possa estar. No caso do estudante, por exemplo, o motivo de estar na Atividade de Estudo não se restringe ao objeto do conhecimento das ciências que a caracterizam, mas também aos vários outros interesses que o colocam na escola e que, tomando-o enquanto sujeito, em sua integralidade, compõem seus motivos e por isso são, em nossa compreensão, impulsionadores de seu desenvolvimento. As pesquisas realizadas no Laboratório de Psicologia da Formação da Personalidade (criado e coordenado por Lídia I. Bozhovich) no Instituto de Pesquisa de Psicologia Geral e Pedagógica, da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (hoje Instituto Psicológico da Academia Russa de Educação), sistematizaram diferentes tipos de motivos:

Os motivos da aprendizagem podem ser divididos em duas grandes categorias: os relacionados com o próprio conteúdo do processo de aprendizagem (interesses cognitivos, necessidade de atividade intelectual, necessidades de adquirir novas capacidades e conhecimentos) e os que pertencem ao campo das relações recíprocas da criança com o meio ambiente (necessidade de receber aprovação, desejo de ocupar um lugar nos seus sistemas de relações, etc.). Considera-se que **ambas as categorias de motivos são indispensáveis**, não apenas para efetuar com sucesso o processo de aprendizagem, mas também para qualquer outra atividade. (MITJANS MARTÍNEZ, 2013, p. 178, destaque da autora)

Apesar de ter participado, por certo período, do grupo de pesquisa liderado por A. N. Leontiev, Lídia I. Bozhovich dedica-se à estudos sobre a personalidade que a conduz para uma compreensão dos motivos que, em certo sentido, se diferencia das elaborações iniciais feitas por A.

N. Leontiev. A autora define motivos como “[...] aquilo em nome do qual se efetua uma atividade, diferentemente dos fins aos que a atividade vai encaminhada.” (BOZHOVICH, 1972, p. 29). Esses estudos indicam que o motivo é aquilo que para o qual a atividade é realizada, porém, nem sempre em consonância com a atividade em si; podendo estar em contraste com o propósito para o qual a atividade é direcionada. O motivo é tudo o que motiva a atividade: um interesse, um desejo de aprovação ou aceitação, uma decisão tomada pelo sujeito, ou mesmo um senso de dever. Portanto, as contribuições dos estudos da personalidade de L. I. Bozhovich revelam que os motivos são de diferentes naturezas, nem sempre coincidentes com os “[...] fins aos que a atividade vai encaminhada.” (BOZHOVICH, 1972, p. 29).

Nessa perspectiva, é o conjunto dos diferentes motivos que coloca o estudante em atividade e, mesmo que atuando com intensidades distintas, compõem o que propomos chamar de “sistema de motivos”; no qual todos, em unidade sistêmica, atuam como força motriz do desenvolvimento.

Na compreensão do humano enquanto totalidade, em sua historicidade e dialeticidade, não há como separar os motivos, tampouco qualificar os que o mobilizam ou não, todos o constituem e, naquilo que estamos denominando de “sistema de motivos”, incitam sentidos e formam modos de pensamento-ação-emoção que o constituem humano; ainda quando em posições distintas no sistema dinâmico que mobiliza as ações e o desenvolvimento.

A partir dessa problematização inicial no que diz respeito aos motivos em relação à atividade e ao desenvolvimento, um olhar para a estrutura da atividade geral proposta por A. N. Leontiev e o tipo de periodização à qual propõe para defender as condições que permitem ao sujeito esta atividade desenvolvidora, nos conduz ao exame de outro importante aspecto teórico que orienta tal abordagem: a atividade principal.

A análise do lugar dos motivos na atividade humana, no sentido leontiviano, e na Atividade de Estudo, no sentido davidoviano, nos reme-

te, então, à Teoria da Atividade Principal⁷ produzida no âmbito teórico da atividade geral defendida por Leontiev (1978, 19[?], 2000, 1983, 2006, 2017). O autor (LEONTIEV, 2006) enfatiza o papel central da atividade principal na relação atividade-desenvolvimento e coloca uma “[...] dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (Idem, p.63) porque, nessa perspectiva, compreende-se a atividade principal como aquela que “[...] governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade e que, portanto, potencializa o desenvolvimento.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013a, p. 94). Nesse sentido, no enfoque da Teoria da Atividade, é na atividade principal que se localiza a força motriz do desenvolvimento.

Na perspectiva leontiviana, as três atividades consideradas como as principais (brincar, estudar e trabalhar) estão essencialmente ligadas ao lugar social que se ocupa na sociedade; ainda quando o psicólogo russo tenha proposto que a atividade do brincar seja predominantemente a atividade principal da criança; enquanto a do jovem, o estudo, e a do adulto, o trabalho.

Com base na Teoria da Atividade Principal, elaborada por A. N. Leontiev, D. B. Elkonin (1987, 2017) propõe uma periodização que serve como orientadora para a Teoria da Atividade de Estudo desenvolvida por V. V. Davidov e seus vários grupos de colaboradores. Nela o “estudo” é assumido como a atividade principal que se realiza no período etário dos 7 aos 11/12 anos (conforme Quadro 1).

⁷ “Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Encontramos “**atividade principal**” na obra LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63. O termo “**atividade dominante**” encontramos na obra LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes. [197?]. Lisboa. p. 310-1. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. Na mesma obra *O desenvolvimento do psiquismo*, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte. 1978, encontramos o mesmo termo “**atividade dominante**” p.292. Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de “**atividade guia**”. Aqui tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A.N. Leontiev, o termo “*atividade dominante*”, “*atividade principal*” e “*atividade guia*” indistintamente.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013a, p. 84, nota de rodapé 23)

Quadro 1: Periodização do desenvolvimento de D.B. Elkonin

Época	Período
Primeira infância	Comunicação emocional direta <i>3 meses – 12 meses</i>
	Atividade manipulatória objetal <i>1 – 3 anos</i>
Crise dos três anos	
Infância	Jogo de papéis <i>3 – 6 anos</i>
	Atividade de estudo <i>7 – 11/12 anos</i>
Crise da maturação sexual	
Adolescência	Comunicação íntima pessoal <i>11/12 – 15 anos</i>
	Atividade profissional de estudo <i>15 – 17/18 anos</i>

Fonte: LOPES, CARCANHOLO e FERREIRA, 2018.

Por essa periodização, o desenvolvimento do pensamento teórico, uma importante finalidade da Atividade de Estudo, encontra sua máxima possibilidade de realização nesse período etário. Então, a atividade principal desenvolvida desse tipo de pensamento se efetiva especialmente dos 7 aos 11/12 anos.

Ainda quando a atividade principal seja entendida como a máxima possibilidade generalizada em cada período etário e elaborada mediante as relações sociais que estão disponíveis ao humano em cada um desses períodos, compreende-se que o homem está inserido em condições subjetivas e objetivas diversas, cujas forças potencializadoras de seu desenvolvimento são de diferentes naturezas. No caso da Atividade de Estudo, por exemplo, acreditamos que, se ela estiver intencionalmente organizada para isso, tem seu potencial desenvolvidor, mesmo que em outro período etário; não restringindo-se, portanto, à sua condição de atividade principal, prevista para os **anos iniciais do Ensino Desenvolvidor**.

Temos desenvolvido pesquisas nos **anos finais do Ensino Fundamental** (FRANCO, 2015; LONGAREZI, FRANCO, 2016, 2017; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016, 2017); no **Ensino Médio** (GERMANOS, 2016; COSTA et. al., 2016; SOUZA, 2016; SOUZA, LONGAREZI, 2017; LONGAREZI, SOUZA, 2017; SOUZA, GERMANOS, LONGAREZI, 2018; FEROLA, 2016; FEROLA, LONGAREZI, 2017, 2018) e no **Ensino Superior** (DIAS DE SOUSA, 2016; DIAS DE SOUSA, LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b); que têm evidenciado processos de desenvolvimento potencializados pela Atividade de Estudo orientada para tal finalidade. Essas investigações têm revelado que o adolescente ou mesmo o adulto (professor), quando oportunizadas situações que os coloquem na Atividade de Estudo, têm potencializado seus desenvolvimentos.

Em nosso entendimento, portanto, a Atividade de Estudo pode desencadear o desenvolvimento do pensamento-ação-emoção não apenas com crianças, mas também com jovens e adultos. Davidov (ДАВЫДОВ, 1996a) reconhece que as pesquisas realizadas no âmbito das investigações sobre a Atividade de Estudo com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam ser ampliadas e assumidas como objeto de novos estudos.

Por muitos anos, o problema do desenvolvimento da Atividade de Estudo em todas as etapas do nível fundamental permaneceu não atendido. [...] É preciso organizar novas pesquisas para determinar os principais indicadores dos níveis de desenvolvimento da Atividade de Estudo durante as várias etapas da infância. Além disso, é necessário desenvolver mais detalhadamente as metodologias que serão usadas para identificar esses níveis. Em outras palavras, precisamos de um verdadeiro psicodiagnóstico do desenvolvimento da Atividade de Estudo. [...] Nos últimos anos têm sido realizadas pesquisas demonstrando **a possibilidade de usar os princípios básicos da Teoria de Atividade de Estudo na organização da aprendizagem universitária** (tal trabalho foi feito nas universidades de Krasnoyarsk e Mordovia). Esse aspecto é bastante novo e promissor. É necessário dar uma justificativa teórica, descrever os dados já obtidos e organizar o trabalho nesse sentido.⁸ (ДАВЫДОВ, 1996a, p. 270-272, tradução de Andrii Mishchenko, destaque da autora).

⁸ Многие годы оставалась в тени проблема развития самой учебной деятельности на всех этапах школьного детства. [...] Нужно организовать новые исследования, чтобы определить главные показатели уровней развития учебной деятельности на различных этапах детства, а также более основательно разработать конкретные методики выявления этих уровней. Иными словами, нужна настоящая

Reitera-se, portanto, a potencialidade do “estudo” ser desencadeador do desenvolvimento em outros níveis de ensino e períodos etários, não apenas na infância. O homem assume diferentes funções sociais, em contextos distintos da vida o que o coloca em situações de diferentes atividades. O professor, por exemplo, ainda quando esteja na condição de trabalho, mediado por processos didático-formativos intencionais, pode encontrar-se em Atividade de Estudo. Ambas atividades são desenvolvidoras do sujeito professor e a qualidade desse desenvolvimento depende das significações presentes em tais processos (LONGAREZI, 2017).

Não se intenciona ignorar o potencial desenvolvedor das atividades principais às quais se está imerso, tampouco as relações sociais particulares produzidas em contextos de relações sociais gerais, no entanto, mesmo quando se reconheça a correlação entre as forças motrizes do desenvolvimento em cada etapa e as particularidades da personalidade em formação, os estudos realizados por Lúcia I. Bozhovich revelam que ao

[...] concretizar os objetivos da educação por idades, **não é conveniente se orientar na direção das particularidades psicológicas isoladas**, mas da estrutura integral da personalidade na sua caracterização psicológica – moral geral, própria das crianças em cada período do desenvolvimento. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 190, destaque da autora).

O que confere força estimuladora ao motivo não se restringe às características etárias ou, tão somente, ao conjunto de relações sociais que estão disponíveis à criança em determinado período do seu desenvolvimento; mas, também, à singularidade de cada criança e ao conjunto de atividades que realiza.

Precisamente, desta correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas necessidades e aspirações (representadas subjetivamente nas vivências correspondentes) que, ao interpretar e

психодиагностика развития учебной деятельности (сейчас имеются лишь подходы к этой проблеме и отдельные разрозненные методики). В последние годы были проведены исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания (такие работы были выполнены в Красноярском и Мордовском университетах). Эта тема — совсем новая и перспективная. Необходимо дать ей теоретическое обоснование, описать уже полученные данные и развернуть соответствующую работу. (Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Roberto Váldez Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim; destaque nosso).

mediatizar as influências do meio, se converte na força motriz direta que desenvolve nele novas qualidades psíquicas. (BOZHOVICH, 1981, p. 142).

Com isso, não se tem aqui a pretensão de negar a relevância das atividades principais em cada período de desenvolvimento, assim como não se pretende ignorar a força potencializadora dos motivos coincidentes com os objetos da ação. Contudo, há de se provocar um olhar que nos permita entender motivos em “sistema de motivos” e atividade principal em “sistema de atividades” e, isso, reside ver o sujeito em totalidade, historicidade e dialeticidade; com todas as forças que o compõem e impulsionam seu desenvolvimento.

Assim problematizado e mediante a abordagem conceitual apresentada compreende-se **o sentido**, no contexto da educação escolar, **como síntese do social e individual revelado e produzido na Atividade de Estudo**; o que implica compreender dois importantes aspectos relacionados aos motivos. Primeiro, eles não são fenômenos ou categorias que antecedem a atividade, mas nela se formam e desenvolvem. Segundo, não são determinados pela atividade, se constituem em unidade com ela. Em outros termos, os motivos se formam e desenvolvem, num movimento no qual o sujeito se coloca em atividade desenvolvidora, na vivência (unidade entre o que se vivencia e o modo como se vivencia); a partir da qual a unidade sujeito-atividade, que emerge em processos contraditórios, tensionados pela intencionalidade da “atividade pedagógica”, potencializa o desenvolvimento. Isso não significa ignorar os motivos que compõem o sujeito, significa compreender que eles não são únicos e, enquanto tais, também não são inatos, espontâneos ou de natureza prévia, assim como não o são determinados de forma passiva e mecânica pelas condições externas ao sujeito.

O homem, em atividade, o está por inteiro, o que inclui obviamente sua **esfera motivacional**, aspecto central na personalidade (BOZHOVICH, 1972). Na unidade sujeito-atividade, os motivos se formam e desenvolvem, não apenas aqueles que se encontram em direção ao objeto de estudo. O sujeito está na Atividade de Estudo inteiro e em

seu “sistema de motivos” não há como hierarquizar aqueles que o dirigem em certas ações. Por isso, é na totalidade dos processos de constituição humana que compreendemos o **sentido como processo de síntese humano-cultural**.

Essas particularidades tensionadas no campo do significado, do sentido e da Atividade de Estudo são aqui apresentadas a partir das problemáticas levantadas, que demandam estudos e aprofundamentos. A abordagem do tema não foi esgotada, mesmo porque o texto lança questões e se apresenta como um convite para o debate e para novas investigações. Que os problemas científicos apresentados sejam geradores de necessidades e formadores de motivos para que outras pesquisas possam investigar a Atividade de Estudo e a Teoria da Atividade Principal, em processos nos quais o sujeito seja considerado em sua totalidade e historicidade e entendido como constituído pelas forças contraditórias humano-culturais, com suas particularidades e generalidades tratadas em tempo-espacos específicos. É preciso que a ciência continue seu curso superando-se a si mesma.

Repkin (2018, destaque da autora), em depoimento aos pesquisadores e professores brasileiros, declarou:

[...] fiquei impressionado ao descobrir, por acaso, sobre o interesse que vocês têm em relação ao trabalho que foi desenvolvido por um pequeno grupo de amigos de Kharkov e Moscou durante os últimos 50 anos. [...] Eu vejo o Brasil como um país totalmente diferente, que tem interesses e preocupações distintos dos nossos. E novamente fico impressionado quando penso que há interesse sobre o que está acontecendo na Rússia. Agora vi que o interesse de vocês é forte e entendi que ele não surgiu por acaso. Os nossos países são bastante diferentes, vivemos em continentes diferentes e temos percursos históricos distintos. [...] Mas, há algo que coincide totalmente entre nós; são as nossas crianças e o nosso amor por elas. [...] Espero que esse interesse não seja casual e que seja [...] profundo. Não sou tão ingênuo para achar que vocês aceitaram o nosso trabalho e os nossos resultados [...]. Acredito que vão escolher o seu próprio caminho, **vão encontrar suas próprias respostas para as perguntas que preocupam vocês** [...]. Exatamente **nisso que reside a essência da busca** e cada um contribui com algo novo para essa busca.

Nossos processos educativos e a escola brasileira na atualidade têm suas particularidades, das quais emergem perguntas cujas respostas têm sido incansavelmente investigadas pelos vários grupos de pesquisa que, hoje no Brasil, dedicam-se a contribuir com uma educação que promova o desenvolvimento integral do estudante. Por isso, este trabalho não se pretende conclusivo, antes pelo contrário, levanta problemas e apresenta questões com as quais temos nos deparado e das quais emergem necessidades para novos estudos e investigações; o que coloca a teoria em movimento e permite o avanço na produção da psicologia pedagógica e da didática desenvolvimental.

REFERÊNCIAS

- BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de las motivaciones del niño. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (Eds.) *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación, 1972.
- _____. *La personalidad y su formación en la edad infantil* –Investigaciones psicológicas. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- COSTA, V. P. C.; FEROLA, B. C.; SOUZA, C. F.; GERMANOS, E.; LONGAREZI, A. M. Experimentando novas formas de trabalhar a educação ambiental: material PROBIO como situação problematizadora. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 7., 2016, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Edufu, 2016. p. 1-6.
- DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972/1982.
- _____. *La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.
- _____. Problems of Developmental Teaching. The experience of Theoretical and Experimental Psychological Research (Problemas do Ensino Desenvolvimental: A experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia). *Soviet Education*, v. XXX, n. 9, Sept. 1988b. (Tradução por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).
- DAVIDOV, V.V.; MARKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1981/1987a. p. 173-193. Biblioteca de Psicología Soviética.
- _____. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1981/1987b. p. 316-337. Biblioteca de Psicología Soviética.

DAVIDOV, V.V.; SHUARE, M. Prefácio. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 5-24. Biblioteca de Psicología Soviética.

DAVIDOV, V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que Desarrolla en la escuela del Desarrollo. In: *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Ed. Progreso, 1991. p. 118 – 144.

DIAS DE SOUSA, W. D. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica*. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao .pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf). Acesso em: 03 de mai. de 2017.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M. Imitation-creation processes in teachers' education. In: *Научный результат. Педагогика и психология образования* (Resultados Científicos: Pedagogia e Psicologia da Educação). Russia: Universidade Nacional de Pesquisa Estatal de Belgorod, v. 3, n. 3, 2017a.

_____. A produção de instrumentos como mediadores da organização didática e da formação e desenvolvimento didático do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais...*, 2017b.

_____. Imitação-Criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. *Praxis Educativa*, v. 13, n. 1, p. 2-20, 2018a. Disponível em: <

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10308/6255> > Acesso em: 31.01.2018.

_____. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. In: LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F.; PUENTES, R. V. (Orgs) *Anais do IV Colóquio Ensino Desenvolvemental*. Sistema Elkonin-Davidov. Uberlândia: Edufu, 2018b.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.

_____. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

_____. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. Versão espanhola do original em russo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Antologia*. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

FEROLA, B. C. *Contribuições para a Didática Desenvolvemental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia*. 2016. 74f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

FEROLA, B. C.; LONGAREZI, A. M. Organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: possibilidades didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2017, Catalão. *Anais...* Catalão: UFG, 2017.

_____. Didática desenvolvimental em Biologia: o movimento da formação de conceitos científicos. In: LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F.; PUENTES, R. V. (Orgs) *Anais do IV Colóquio Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*. Uberlândia: Edefu, 2018. p. 718-734.

FRANCO, P. L. J. *Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

_____. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. 2015. 363f. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. Organização do ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural: um processo didático-formativo. *Zetetiké* (on line), v. 24, p. 127-140, 2016.

_____. Motives in Brazilian school education according to the cultural historical perspective and the developmental education approach In: *Научный результат. Педагогика и психология образования* (Resultados Científicos: Pedagogia e Psicologia da Educação). Rússia: Universidade Nacional de Pesquisa Estatal de Belgorod, v. 3, n. 3, 2017.

GERMANOS, E. *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural*. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Editora Moraes. 19[?]. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte. 1ª edição.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

- _____. El problema de la actividad em la psicología. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. *El proceso de formación de La psicología marxista*. Moscú: Editorial Progreso, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare.
- _____. *Activity, Consciousness, and Personality* 1ª ed. (1978) da Editora Prentice-Hall. Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000.
- _____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI; L. S.; LURIA; A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- _____. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Ensino Desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Trad. Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.
- LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1. n.1, p. 187-230, 2017. Disponível em <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20(18).pdf> Acesso em: 06/07/2018.
- LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia. Edufu. 2013a.
- _____. Educação escolar enquanto unidade significado social e sentido pessoal. *Revista Nuances: Estudos sobre educação*, Ano XIX, v. 1, n. 25, p. 91-108, jan./abr. 2013b. Disponível em:<www.revistanuances.wordpress.com>, acesso em 19/03/2017.
- _____. А.Н. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога. *Dubna Psychological Journal*, Dubna/Rússia, n.1, 2015.
- _____. A formação-desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. Dossiê Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 526-561, 2016.
- _____. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- LONGAREZI, A. M.; SOUZA, L. M. Didactic principles and methods of developmental training at a transitional age. In: Научный результат. Педагогика и психология образования (Resultados Científicos: Pedagogia e Psicologia da Educação). Russia: Universidade Nacional de Pesquisa Estatal de Belgorod, v. 3, n. 4, 2017.

- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: Edufu, 2017.
- LOPES, E. S. L.; CARCANHOLO, F. P. S.; FERREIRA, I. M. S. A transição entre os níveis de ensino no sistema Elkonin-Davydov. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvidor: sistema Elkonin-Davidov*. 2018 (no prelo).
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia. Edufu. 2013.
- MOURA, M. O. A Atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.
- _____. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Org). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143- 162.
- _____. (Org.). *Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1. n.1, p. 20-58, 2017. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>> Acesso em: 06/07/2018.
- _____. Elkonin-Davidov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1958-2018). JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO, 17., CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 4., 2018, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2018. Disponível em <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MjcyNDI=>
- PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: EDUFU, 2017a.
- _____. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1. n. 1, p. 9-19, 2017b. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>> Acesso em: 06/07/2018.

- PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Re-Vista*, v. 24, n. 1, p. 267-286, Jan./Jun. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.
- REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 1997/2014.
- _____. Depoimento de Repkin aos pesquisadores e professores brasileiros. *Abertura do IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov. Uberlândia: GEPEDI/UFU, 2018. Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Andréa Maturano Longarezi.
- SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa. Cuba, 1961.
- SOUZA, L. M. A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- SOUZA, L. M. A.; LONGAREZI, A. M. Principles and didactic activities of developmental education in the transitional stage. Гуманитарно-педагогические исследования (Humanitarian and pedagogical Research), Rússia, v. 1, n.02, p. 16-21, 2017. Revista registrada no <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=2200258>
- SOUZA, L. M. A.; GERMANOS, E.; LONGAREZI, A. M. A Formação Didático-Pedagógica: notas de um professor de Sociologia em processo de apropriação-objetivação de sua práxis educativa. In: MANO, M.; JUNQUEIRA, M. *A formação do professor de Ciências Sociais: desafios e possibilidades*. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 213-242.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada por Guilherme Blanck. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.
- ZUCKERMAN, G. A. Developmental Education. A Genetic Modeling Experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 49, n. 6, p. 45–63, Nov.–Dec. 2011.
- ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. (Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental) – Moscú: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.); ГРОМЫКО, В. (Gromyko, V.). Концепция экспериментальной работы в сфере образования. (O conceito de trabalho experimental no campo da educação). ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.) О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental): сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. — Томск : Пеленг, 1995а. — 142 с. — (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В. В. Давыдова и В. В. Репкина ; вып. 13). — Ред. серии указаны на с. 144. Disponível em: <http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_1995ago,100;fs,0/?bookhl=экспериментальной+работы> Acesso em: 12.04.18.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de Ensino Desenvolvimental). Публикация в журнале «Педагогика» (*Pedagogika*). № 1, 1995b.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental): сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. — Томск : Пеленг, 1995с. — 142 с.

ДАВЫДОВ, В.В. (DAVIDOV, V.V.) ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (Problemas da Pesquisa com Atividade de Estudo). ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ. (Teoria do Ensino Desenvolvimental). МОСКÓ: ИНТОР, 1996а. Trad. Andrii Mishchenko e rev. técnica Roberto Váldez Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.) Из истории становления системы развивающего обучения. система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. (A história do Ensino Desenvolvimental: Sistema D.B. Elkonin e V.V. Davydov). Parte 1. Вестник (*Revista Vestnik da Associação de Ensino Desenvolvimental*). n. 1, 1996b. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.) Из истории становления системы развивающего обучения. система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. (A história do Ensino Desenvolvimental: Sistema D.B. Elkonin e V.V. Davydov) Parte 2. Вестник. № 3. Рига, Педагогический центр «Эксперимент», 1997. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm.

РЕПКИН, В.В. (REPkin, V. V.); РЕПКИНА; Н.В. (REPkina, N. V.). Учитель как соавтор системы развивающего образования (O Professor como coautor do sistema de desenvolvimento da educação). РЕПКИН, В.В., РЕПКИНА; Н.В. Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее (O que é ensino desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro). Moscou: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018.– С. 146 – 151.

A ATIVIDADE DE ESTUDO SEGUNDO V. V. REPKIN: UMA ABORDAGEM CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE¹

Roberto Valdés Puentes
Cecília Garcia Coelho Cardoso
Paula Alves Prudente Amorim

INTRODUÇÃO

A Didática Desenvolvimental da Atividade é uma concepção de aprendizagem que surgiu na ex-União Soviética, na segunda metade da década de 1950, com base nas teses de Vigotski sobre o papel do processo de *obutchénie*² no desenvolvimento do psiquismo humano. A mesma tinha como objetivo estabelecer os fundamentos teóricos e metodológicos

¹ O artigo faz parte de uma pesquisa que contou com o apoio da CAPES, CNPq e Fapemig.

² “Decidimos utilizar o termo em russo [...] por não existir uma tradução adequada para o português [...] Na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, apresentação).

de uma educação escolar voltada para a formação das crianças, a partir da organização didática dos processos, ora privilegiando um método geral de assimilação cognitiva dos conceitos e das ações mentais (sistema Galperin-Talízina), ora os conteúdos enquanto objetos de aprendizagem para a formação do pensamento teórico (sistema Elkonin-Davidov-Repkin), ora os métodos específicos de aprendizagem dos conhecimentos particulares (sistema Zankoviano) (PUENTES, 2017).

No interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, especificamente, foram geradas numerosas teorias centrais e auxiliares. A Atividade de Estudo é a teoria central desse sistema³ e seus pressupostos foram elaborados no contexto da teoria da atividade de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev. Este último autor estabeleceu o conceito de “atividade principal” compreendendo-a como aquela no interior da qual 1) surgem novas formas de atividade, 2) formam-se e reorganizam-se processos psíquicos específicos, 3) e, ao mesmo tempo, pode ser considerada responsável, em maior grau, pelas alterações psicológicas básicas que a personalidade da criança experimenta em cada período do desenvolvimento humano.

Além disso, Leontiev (1945/1959, p. 289). identificou também o tipo particular de “atividade principal” que corresponde a cada um dos períodos do desenvolvimento humano. De acordo com o autor, enquanto na etapa da idade pré-escolar (que se estende entre os 3 e 6 anos de idade), a atividade principal é a Brincadeira ou o Jogo de Papéis; na etapa da idade escolar inicial (entre 7 e 10 anos de idade), a atividade principal é a Atividade de Estudo. Contudo, nem Leontiev, nem nenhum outro teórico soviético envolvido no estudo da atividade, tais como P. Ya. Galperin, N. F. Talizina, L. I. Bozhovich, N. O. Morozova, L. S. Slavina, B. G. Ananiev, L. V. Zankov etc. elaboraram uma teoria psicológica específica para a Atividade de Estudo. Segundo D. B. Elkonin (1965/1989):

³ Além das teorias psicológica e didática, que foram consideradas o núcleo central do sistema, elaborou-se um sistema de teorias auxiliares: da generalização substantiva (teórica), da modelagem genética, da formação do pensamento teórico e reflexivo, do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, do processo de transição de um nível de aprendizagem para o outro, do diagnóstico da atividade de estudo, da colaboração na atividade de estudo e da formação de professores para a atividade de estudo.

A atividade de estudo como um todo, a sua estrutura objetiva e as leis de seu desenvolvimento têm sido quase totalmente negligenciadas pelos psicólogos na pesquisa. Há uma série de estudos sobre aspectos específicos, embora importantes, da atividade de estudo. Por exemplo, há um estudo dos motivos da atividade de estudo (L. I. Bozhovich; N. O. Morozova; L. S. Slavina, 1951) e sua avaliação (B. G. Ananiev, 1980) e estudos dos problemas da aprendizagem consciente (A. N. Leontiev). Mas, essas pesquisas não exploraram a estrutura da atividade de estudo, o processo de sua formação, nem seu papel de liderança no desenvolvimento psíquico dos alunos menores. (ELKONIN, 1965/1989, p. 213).

Onze anos depois de Elkonin, V. V. Repkin (1976c) ainda questionava os modelos teóricos de assimilação que continuavam em vigência na época por ignorarem completamente o conceito de atividade objetiva. Além disso, ressaltava a teoria da formação por etapas das ações mentais e conceitos intelectuais de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, para a qual o conceito de atividade era básico e primordial, mas continha duas grandes limitações. Em primeiro lugar, não impulsionava a solução do problema da formação da Atividade de Estudo, porque tinha como objeto a gênese dos conceitos que se constituem na ação e não a formação das próprias ações. Em segundo lugar, esclarecia as condições de assimilação pelo sujeito de um sistema de operações, adequado para a tarefa dada, mas não as condições e mecanismos de surgimento das próprias tarefas. A esse respeito Repkin (1976c) afirmou:

O objeto da teoria [da formação por etapas dos conceitos e das ações mentais] é a gênese das formas ideais (“intelectuais”) de ação, e não a gênese da ação como tal [...] “De acordo com isso, a análise concentrou-se no estudo da execução das ações estabelecidas. No que concerne à geração delas, ou seja, ao processo de criação de objetivos e de motivação da atividade (no caso em questão de estudo), que elas realizam, isto ficou fora da pesquisa direta (LEONTIEV, 1974, p. 135).” (REPKIN, 1976c, p. 32).

A ausência de trabalhos que examinassem o processo de formação, na experiência do indivíduo, de novas formas de atividade objetiva, inclusive da Atividade de Estudo, na experiência do indivíduo, obrigou

a construção de um modelo teórico de tal processo como um problema especial da ciência psicológica. Com base nisso, numerosos representantes do sistema, tais como D. B. Elkonin, V. V. Repkin, V. V. Davidov, A. M. Márkova, P. S. Zhedek, M. Ya. Levina, L. E. Shagalova, G. A. Zuckerman, K. K. Mikulina, F. G. Bodansky, V. V. Rubtsov, A. Z. Zak, entre outros, assumiram a tarefa de elaborar possíveis soluções que se baseavam em noções sobre a natureza da atividade humana e sua gênese, cuja essência estava contida nas pesquisas de A. N. Leontiev (cf. DAVIDOV, 1977). As investigações tinham como objetivo determinar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, bem como seu conteúdo e estrutura.

A magnitude, profundidade e o alcance teórico, experimental e prático, atingido pela Atividade de Estudo, ao longo dos anos, fizeram dela uma das maiores contribuições no campo da didática marxista das últimas décadas. Isso gerou o surgimento no ocidente, inclusive no Brasil, de numerosos admiradores, seguidores e estudiosos. Porém, observa-se também que o apego fervoroso aos clássicos da teoria levou, muitas vezes, a sua adoção desacompanhada da crítica e atualização necessárias; bem como ao surgimento de posturas mecanicistas, dogmáticas e antidialéticas que têm não somente comprometido seu próprio desenvolvimento, mas também a qualidade das pesquisas que a partir de seus fundamentos se realizam.

Na contramão, a Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey (1997, 2005, 2016) e seus seguidores, aporta, desde o nosso ponto de vista, recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos importantes para a construção de uma visão complexa, dialética e dialógica dos processos de aprendizagem-desenvolvimento. Além disso, permite, em primeiro lugar, a análise crítica das diferentes concepções didáticas, em especial, da Didática Desenvolvimental da Atividade, de seus diferentes sistemas e da teoria da Atividade de Estudo, já que, ao mesmo tempo em que considera suas relevantes contribuições, não ignora suas limitações; em segundo lugar, o avanço na direção da elaboração das bases de uma nova teoria da Atividade de Estudo na perspectiva da subjetividade.

Em tal sentido, o presente artigo tem como objetivos, por um lado, apresentar os aspectos mais relevantes da Didática Desenvolvimental da Atividade, a partir da análise das principais contribuições teóricas e me-

metodológicas de V. V. Repkin, autor praticamente desconhecido no Brasil e considerado o terceiro mais importante representante do sistema, à Teoria da Atividade de Estudo; pelo outro, avaliar criticamente as limitações teóricas dessa concepção à luz dos pressupostos da Teoria da Subjetividade.

DESENVOLVIMENTO

1-A teoria da Atividade de Estudo

As teses iniciais sobre a teoria da Atividade de Estudo foram sendo elaboradas de maneira simultânea, entre o final da década de 1950 e 1970, nos campos da psicologia cultural-histórica, da didática geral e da metodologia da aprendizagem. O objetivo era determinar a estrutura dessa atividade, as leis de sua formação e sua relação no desenvolvimento psíquico da criança e ir criando no plano experimental as condições didáticas adequadas para sua formação no espaço da sala de aula das escolas em massa.

A maior parte dos trabalhos foi realizada pelas equipes de Moscou e Kharkov sob a supervisão de Elkonin e Repkin para o caso específico da psicologia; e de Repkin e Davidov para os experimentos didáticos realizados nas escolas n° 91 (Moscou, Rússia) e n° 4 (Kharkov, Ucrânia).

Sobre o objeto e o papel da Atividade de Estudo, Elkonin (1961) escreveu:

[...] a autotransformação da própria criança como produto (é o objeto da atividade de estudo), a partir das transformações que se operam durante a execução no objeto... (p. 240).

A atividade de estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, por intermédio dessa se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo, porque na escola tem lugar a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos [...] O estudo das regularidades da formação da atividade de estudo, é o problema central da psicologia das idades, isto é, da psicologia da idade escolar. (ELKONIN, 1961, p. 240).

Elkonin (1961) também determinou que a efetivação da Atividade de Estudo dependia da adequada reorganização substancial do processo de aprendizagem; estabeleceu as condições básicas para o processo de sua formação (o conteúdo do material que se assimila, a metodologia concreta de ensino e as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos escolares) e identificou os componentes de sua estrutura: a) a aprendizagem e os motivos cognitivos; b) os objetivos - a tarefa - e as operações de estudo; c) a ação de controle; d) a ação de avaliação. Contudo, esse autor não resolveu a questão de como gerar, de maneira mais eficiente, a Atividade de Estudo nas crianças e em qual ordem devem ser transferidos alguns de seus elementos para a autorrealização. Essa problemática, assim como outras tantas, ficou em aberto durante toda a década de 1960.

2-A teoria da Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Repkin.

O filólogo, psicólogo e didata ucraniano V. V. Repkin (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017) deu continuidade às pesquisas de Elkonin e Davidov relacionadas à Atividade de Estudo. Nesse sentido, realizou importantes experimentos de caráter psicológico e didático, cujas teses fundamentais estão contidas em uma série de artigos teóricos publicados entre 1975-1978, dedicados: ao conceito, estrutura, formação como problema psicológico, bem como as condições didáticas de sua formação nos primeiros anos escolares.

De acordo com Dusavitskii (1999), o grupo de Kharkov, sob a direção de Repkin, desenvolveu uma singular capacidade para estudar, simultaneamente, as bases teóricas da Atividade de Estudo e criar sistemas de formação da concepção teórica na forma de um projeto real. O foco de interesse desse grupo esteve nos problemas estritamente psicológicos do ensino. Enquanto Elkonin e Davidov, com o grupo de Moscou, concentraram seus estudos na elaboração e avaliação experimental das proposições estritamente teóricas de uma concepção psicológica de aprendizagem desenvolvimental; V. V. Repkin, com sua equipe, ocupava-se dos problemas da idealização de um sistema de aprendizagem que incorporasse essa concepção.

Seus trabalhos ressaltam diferentes aspectos importantes da Atividade de Estudo. Em primeiro lugar, as características específicas desse tipo de atividade em relação ao trabalho, à aprendizagem e à assimilação. Em segundo lugar, sua função social de prover as novas gerações com os conhecimentos científicos que operam como premissas universais no domínio das formas de atividade de trabalho. Em terceiro, a assimilação das formas generalizadas de ações e dos conhecimentos científicos que lhe servem de base como seu conteúdo (REPKIN, 1976a).

Repkin definiu a própria Atividade de Estudo como a unidade de análise mais simples. Além disso, propôs um novo modelo teórico da estrutura dessa atividade que foi tomado na forma mais desenvolvida e que passa pela redefinição dos elementos que o integram: a) a atualização do interesse cognitivo-teórico presente; b) a definição do motivo-meta de estudo final; c) a definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance; d) a execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo; e) as ações de controle; f) as ações de avaliação (REPKIN, 1976b).

Repkin (1976c) também considerou a Atividade de Estudo como uma forma especial de atividade do indivíduo que surge como resultado das condições e mecanismos de sua “apreensão”. Ficou assim colocada a ideia de que a formação desse tipo de atividade é resultado do processo de assimilação das formas de atividade historicamente criadas pela humanidade. Sugeriu um sistema de noções sobre a base das quais se forma a Atividade de Estudo. Descreveu o conteúdo e os resultados de pesquisas de laboratório realizadas sobre a aplicação do modelo teórico concebido para a análise das particularidades da Atividade de Estudo, com base nas etapas antecedentes de sua formação na idade escolar inicial (REPKIN, 1978).

Em parceria com outros autores, também relatou as condições externas necessárias ao processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo e identificou os elos da mesma como um processo de solução de tarefas, os quais são: 1) a proposição da tarefa de estudo, 2) a aplicação de formas ideais de sua solução (modelagem), 3) a realização do controle do anda-

mento da solução, 4) a avaliação objetiva de seus resultados (MATBEEBA; REPKIN; CKOTAPEHKO, 1975).

Por fim, reformulou sua concepção a respeito da Atividade de Estudo, seu lugar no contexto da Didática Desenvolvimental, seu conceito e sua estrutura. Centrou sua análise nas necessidades, objetivos e tarefas da Atividade de Estudo, com base na discussão das obras dos principais representantes do sistema Elkonin-Davidov (REPKIN, 1997/2014).

Diante da relevância dos trabalhos de Repkin relacionados à Atividade de Estudo, numerosos representantes desse sistema didático realizaram novas pesquisas com base nas teses desse autor. Inclusive, V.V. Davidov ressaltou em suas obras o valor teórico e metodológico desses estudos, bem como a sua vigência ainda nas décadas de 1980 e 1990 (cf. DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981; DAVIDOV, 1996, 2000).

3-A Teoria da Subjetividade

As bases dessa teoria foram estabelecidas a partir da segunda metade da década de 1990 (GONZÁLEZ REY, 1997). Suas teses se sustentam nas posições filosóficas de C. Marx, Maurice Merleau-Ponty e Edgar Morin, na psicologia cultural-histórica de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, V. E. Chudnovaky, K. A. Abuljanova, B. F. Lomov e B. G. Ananiev, bem como nas concepções psicológicas da personalidade de G. Allport e F. Guattari. Tal teoria parte do pressuposto do caráter gerador da psique, com o qual entra em contradição com as concepções psicológicas marxistas que lhe precederam, sobretudo, com a teoria cultural-histórica da atividade, de A. N. Leontiev e seguidores.

Com base no caráter gerador da psique, a teoria da subjetividade reafirma o conceito do papel ativo do sujeito enquanto produtor criativo de sua própria existência (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa perspectiva, o sujeito se constitui, enquanto tal, através do modo particular como produz a sua subjetividade a partir das experiências vividas. O sujeito é definido como a pessoa envolvida ativamente na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades so-

ciais que realiza, e a subjetividade como aquelas formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona na pessoa, cultural e historicamente constituída e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida.

Desse modo, a subjetividade remete, em primeiro lugar, às formas de organização e ao desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais, como unidade inseparável, na atividade humana. Em segundo, às ações indiretas e encobertas da influência das experiências vividas pelo sujeito, que se entrelaçam e se expressam em rápidos desdobramentos simbólicos e emocionais, aparecendo estreitamente articulados entre si e gerando cadeias de efeitos que atuam apenas no nível subjetivo. Em terceiro, aos sentidos subjetivos que se constituem a partir da unidade desses processos simbólicos e emocionais, na qual uns emergem perante a presença dos outros, sem ser sua causa (GONZÁLEZ REY, 2013).

Os sentidos subjetivos constituem a organização simbólico-emocional que a experiência vivida adquire e se manifestam nas mais diversas expressões humanas. Os sentidos nunca se revelam em sua integridade em nenhuma dessas expressões quando são tomadas por separado, nem se configuram como resultado de experiências externas que se transformam em internas, mas como uma produção subjetiva que se integra em diversas configurações subjetivas atuais em torno das emoções e processos simbólicos que se expressam no decorrer das ações em diversas áreas de sua condição social atual (GONZÁLEZ REY, 2013). Recentemente o conceito de sentido subjetivo foi definido como:

A relação particular que se produz entre os processos simbólicos e emocionais num espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo no qual ambos os processos se implicam de forma recíproca sem que um seja a causa do outro. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54).

O simbólico faz referência a todos aqueles processos que substituem, transformam e sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura? Constituem o simbólico as imagens, a fantasia, a imaginação e tudo aquilo que é capaz de gerar esses processos singulares que resultam irreconhecíveis na experiência vivida de

modo direto. O sentido subjetivo, portanto, não existe, não está substancializado, não representa um tipo específico de comportamento ou um conteúdo psíquico concreto. O sentido se expressa quando é demandado pelo próprio sujeito na atividade humana que realiza.

As configurações subjetivas, por sua vez, representam as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social. Estas se expressam em duas dimensões: configurações subjetivas da personalidade⁴ e configurações subjetivas da ação. As primeiras são organizações dinâmicas de sentidos subjetivos que têm adquirido uma relativa estabilidade no percurso da história de vida do indivíduo e que:

[...] mesmo que se organizem e se reorganizem de formas diversas perante as situações que o indivíduo vive, ocupam, pela sua força, um lugar importante na organização da subjetividade individual. A estabilidade relativa que referimos à organização das configurações subjetivas da personalidade não ocorre porque elas aparecem através de sentidos subjetivos idênticos nas diferentes áreas da atividade humana, mas porque aparecem por sentidos subjetivos que têm uma elevada convergência. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

Já as configurações subjetivas da ação fazem menção à emergência de sentidos subjetivos que se configuram no curso da ação, os quais expressam as configurações subjetivas da personalidade que cobram significação no curso da ação.

É preciso ressaltar a distinção que existe entre as configurações subjetivas da personalidade e as configurações subjetivas da ação. Essa distinção permite compreender que entre personalidade e ação não há relação linear de causalidade, porque uma não determina a outra a priori.

A subjetividade, vista no contexto das práticas pedagógicas escolares, remete à ideia de que a organização adequada dos processos de ensino-aprendizagem não leva necessariamente ao desenvolvimento desejado dos estudantes. Há uma relação de reciprocidade entre desenvolvimento da personalidade dos sujeitos que participam do processo e as práticas di-

⁴ A personalidade é entendida como uma configuração de configurações subjetivas.

dáticas que realizam, mas a mesma não é determinista. De acordo com González Rey (2013):

Pelo carácter gerador da psique, eventos aparentemente intrascendentes em sua significação objetiva são ‘responsáveis’ por uma produção subjetiva que tem muito mais a ver com as configurações subjetivas do sujeito, do que com o evento em questão. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 268).

Esse é o motivo pelo qual é possível afirmar que os sentidos subjetivos emergem além da intencionalidade e da consciência do indivíduo. Com outras palavras, eles não estão subordinados à racionalidade dos atores envolvidos, sejam eles sociais ou individuais.

Na perspectiva da subjetividade, a aprendizagem é definida como uma real personalização do aprendido que permite ao aluno sua utilização em situações novas e sua integração com outros conhecimentos e experiências que ampliem suas representações ou que gerem ideias e ações que vão além do que foi apresentado (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 60). O desenvolvimento, por sua vez, é entendido como o processo de formação de novos recursos subjetivos que permitem ao indivíduo mudanças qualitativas em áreas diversas da vida e que geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza. De acordo com os autores:

[...] recursos subjetivos são todas as produções, funções e operações de indivíduos e grupos portadores de sentidos subjetivos, as que aparecem subjetivamente configuradas. Na realidade, consideramos que as funções psicológicas passam a ser um recurso subjetivo quando emergem subjetivamente configuradas. Em Vygotsky há uma ideia, que como muitas outras tantas ficou isolada, quando em sua obra **Pensamento e Fala**, afirmou que o pensamento expressava a completa vitalidade do indivíduo que pensa. É essa vitalidade que aparece quando o pensar se configura subjetivamente. Por exemplo, a capacidade reflexiva é um recurso subjetivo, pois implica a imaginação e a emergência de uma emocionabilidade associada com múltiplos sentidos subjetivos que não se esgotam pelas emoções geradas pelo foco da reflexão. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A teoria da subjetividade sustenta a tese de que, se bem os processos de aprendizagem podem gerar sentidos subjetivos imprevisíveis e muitas vezes contrários aos desejados, o papel da aprendizagem é fundamental no desenvolvimento humano. Só a *obutchénie* é capaz de criar as condições adequadas e potencializar o desenvolvimento de recursos subjetivos.

A aprendizagem só é adequada quando a configuração subjetiva que se forma torna-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento que leva ao progresso de novos recursos subjetivos do sujeito que vão além da disciplina que se aprende. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73).

4-Abordagem crítica da Atividade de Estudo na obra de V. V. Repkin à luz da Teoria da Subjetividade.

Na década de 1950, depois da morte de Stalin, a Teoria da Atividade passou a preencher o vácuo deixado pelos processos neurofisiológicos que tinham como pressupostos teóricos as teses de I. Pavlov (1849-1936). Na perspectiva de Leontiev, a atividade era compreendida como externa, prática, concreta e objetiva, que se transformava em interna e subjetiva a partir da assimilação ou interiorização pelo sujeito dos objetos (conteúdos objetivos) (GONZÁLEZ REY, 2016).

Essa mesma postura foi assumida pelos representantes da teoria da Atividade de Estudo, inclusive V. V. Repkin (1978), que, a respeito dos pontos básicos que determinam o processo de formação dessa atividade, afirmou:

[...] eles determinam os principais momentos da transformação da estrutura objetiva da atividade de estudo, realizada inicialmente pelos mecanismos intersíquicos da interação do professor com os alunos [...] sustentada em mecanismos intrapsíquicos que por si só se formam no processo de ensino-aprendizagem... (REPKIN, 1978, p.10).

O processo de transformação da atividade objetiva em subjetiva, pela via do trânsito do interpsicológico para intrapsicológico, tal e como formulado por L. S. Vigotski em sua teoria da assimilação, criou

uma separação entre as operações externas com objetos e a consciência, sobre cuja base essa última passou a ser resultado da internalização das operações externas.

Por outro lado, os termos assimilação, aquisição e apreensão são empregados de maneira reiterada nos trabalhos de Repkin e eles sempre expressam o mesmo sentido: a formação da Atividade de Estudo é resultado de um longo processo de interiorização das formas de atividade historicamente criadas pela humanidade. A esse respeito Repkin (1976b) diz:

O próximo componente da atividade de estudo é o sistema de ações que asseguram o alcance da meta prevista. Isto é, a assimilação de um determinado conceito (ou de uma forma de ação) [...]

A meta de estudo no caso em questão consiste em assimilar os modos de obtenção dos conceitos, 'das condições e leis da origem dos conceitos'. (DAVIDOV, 1972, p. 375). (REPKIN, 1976b, p. 3).

Com isso, é evidente que Repkin desconsidera a impossibilidade de que a subjetividade seja assimilada. A subjetividade não é algo externo ao sujeito que aparece dentro, a partir de um conjunto de etapas e de condições de internalização que permitem transformar a subjetividade social em individual, na medida em que a estrutura da atividade se modifica. Da mesma forma, ignorou a relação intrínseca e recíproca que existe entre as formas de atividade historicamente criadas pela humanidade, o sujeito e a subjetividade, entre as quais apenas considerou a existência de determinadas relações, assumindo com isso uma posição supostamente mecanicista que lhe impedia ver esses fenômenos como componentes integrados. A esse respeito González Rey (2005) afirmou:

Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 78).

A compreensão da *obutchénie*, como um processo de interiorização ou assimilação da experiência externa, por intermédio da qual

o sujeito se apropria da subjetividade social e a torna sua na forma de subjetividade individual, levou Repkin (1976b, c) a uma ideia da consciência enquanto reflexo subjetivo da realidade objetiva, negando qualquer possibilidade de aceitação do caráter gerador do sujeito. Visto dessa maneira, a Atividade de Estudo dos alunos na escola consistia em reproduzir os conhecimentos científicos e os modos de atuação historicamente criados e que aparecem cristalizados nos conteúdos escolares. A esse respeito Repkin (1976b) afirmou:

Como toda teoria, esta [atividade de estudo] deve **refletir** o seu objeto “desde suas ligações internas e leis de movimento” (Kopnin, 1973, p. 133). A construção dessa teoria começa pela análise das formas desenvolvidas do **objeto**, tendo por fim a definição em primeiro lugar de sua essência, definindo na forma mais geral - e, portanto abstrata - a construção do objeto, sua estrutura. (REPKIN, 1976b, grifo nosso).

A respeito de posturas do materialismo mecanicista na psicologia marxista do período soviético como a anterior, González Rey (2005) afirmou:

Em geral, a psicologia soviética tratou de resolver a questão da formação social do psíquico mediante dois processos fundamentais: o reflexo e a interiorização. Em ambas as formas, a atribuição do caráter primário ao objeto era fundamental. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 80).

Sendo assim, a ideia de definir a *obutchénie* como processo de produção criativa de sentidos subjetivos na Atividade de Estudo, tal e como é colocada por Mitjás Martínez e González Rey (2017), não está presente na obra de Repkin. Pelo contrário, a Atividade de Estudo, longe de ser produto da criatividade, é um ato de internalização do indivíduo que aprende. A esse respeito Repkin (1976c) afirmou:

A atividade de estudo não é um produto da criatividade do indivíduo, não é inventada por ele. Ele pode apenas assimilar (“**aprender**”) aquelas formas de atividade de estudo historicamente criadas, as quais ele encontra prontas e que lhe são dadas sob a forma de atividade de outras pessoas [...] (REPKIN, 1976c, p. 32, grifo nosso).

Nesse sentido, o papel da didática tinha ficado reduzido à questão das condições e mecanismos de “apreensão” pelo indivíduo daquelas formas de Atividade de Estudo historicamente criadas pela humanidade. Com isso, deixou-se fora do processo o próprio indivíduo enquanto sujeito de sua atividade. Repkin (1997/2014) chegou a afirmar: “[...] não é o ser humano que domina a atividade, mas a atividade que domina o ser humano.” (p.89). A busca pela objetividade levou Repkin, da mesma maneira que tinha levado antes e na mesma época a outros representantes soviéticos, a ignorar o lugar do sujeito que aparece como um momento da atividade. De acordo com González Rey (2016):

A atividade foi tomada como um sistema em si mesmo, com sua estrutura e suas leis próprias: a atividade funcionava independentemente de seu sujeito, como funcionava a mente como sistema de processamento da informação na definição dos pioneiros da “revolução cognitiva norte-americana”. (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 46).

Ao mesmo tempo, o indivíduo foi colocado como algo inerente para a espécie, ligado a um princípio universal, racional e abstrato, negando com isso a condição singular do sujeito, seu caráter concreto, já presente em Vigotski e Rubinstein (GONZÁLEZ REY, 2005). Por outra parte, observa-se na obra de Repkin o predomínio de uma postura determinista e causal dos fenômenos externos, aos quais atribuía caráter primário, em relação aos fenômenos internos, de caráter secundário, sustentando-se na ideia da natureza idêntica da estrutura da atividade interna em relação com a externa. Para Repkin, a Atividade de Estudo era um produto acidental ou acessório da atividade externa, sobre a qual não tinha efeitos próprios. Sendo assim, as fragilidades que González Rey identificou em relação à Teoria da Atividade podem ser atribuídas à teoria da Atividade de Estudo desenvolvida por Repkin. A esse respeito, González Rey (2016) afirmou:

Leontiev, em seu intuito de superar qualquer reminiscência de idealismo em seus posicionamentos, identificou a atividade interna e a externa como tendo uma mesma estrutura, e como resultado disso a atividade interna foi transformada em um epifenômeno da externa. (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 47, tradução nossa).

Está ausente também nos trabalhos de Repkin uma noção de subjetividade que nos remete às formas de organização e ao desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais como unidade inseparável na atividade humana do indivíduo. Pelo contrário, observa-se em sua teoria da Atividade de Estudo, o caráter eminentemente cognitivista dos processos didáticos, presente no seu objeto (a formação do pensamento teórico) e nos componentes que integram seu conteúdo: a assimilação das formas generalizadas das ações e dos conhecimentos científicos que lhe servem de base para a formação do pensamento teórico.

A ideia que prevalece aqui é a de que a formação das funções psicológicas cognitivas, o pensamento teórico nessa fase do nível fundamental (primeiras séries), determina nesse período do desenvolvimento humano as demais funções, sobretudo, aquelas de caráter emocional, tais como, os afetos, sentimentos e emoções. Assim, do mesmo modo que a atividade psicológica é vista como um epifenômeno da atividade objetual externa, as emoções e os afetos são considerados um epifenômeno do pensamento teórico.

Outro componente importante da estrutura da Atividade de Estudo, de acordo com Repkin (1997/2014), era a necessidade. Segundo o autor, a preservação da continuidade de um período do desenvolvimento para o outro na vida do sujeito, só estava garantida quando a Atividade de Estudo passava a estar associada à ação efetiva do sujeito. Ao mesmo tempo, essa ação precisava ser uma resposta a algum tipo específico de necessidade. Repkin (1997/2014) escreveu:

Se não há necessidade, logo não há atividade. Diferentes tipos de atividade humana assumem formas distintas à medida que surgem novas necessidades. Cada tipo de atividade é, antes de tudo, uma resposta a algum tipo de necessidade [...] (REPKIN, 1997/2014, p. 91).

Contudo, Repkin teve dificuldades para explicar como se formam as necessidades psicológicas, especificamente humanas. Segundo o autor, elas só surgem a partir do encontro das necessidades iniciais, consideradas inerentes ao organismo humano, com os objetos que as satisfazem

(o conteúdo escolar), agindo como estímulo direto, isto é, como motivo. A esse respeito diz:

A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade. O encontro com o objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia, isso é chamado de motivo. (REPKIN, 1997/2014, p. 92).

Nessa perspectiva, a necessidade biológica se torna motivo, como resultado de seu encontro com o objeto externo, o que leva ao surgimento das necessidades psicológicas. Dessa maneira, aparentemente mecanicista, o objeto e a necessidade aparecem a priori da própria atividade, como realidades objetivas dadas; a atividade assume a função de simples mediação entre a necessidade e seu objeto; o motivo é entendido como a peça da atividade externa com objetos. A esse respeito, González Rey (2016) afirmou, “[...] a necessidade se torna motivo como resultado de seu encontro com um objeto externo, no que parece uma solução mágica em que o “toque” do objeto na necessidade a transforma de biológica em psicológica [...]” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 47).

Nessa concepção de motivo de Repkin, os sentimentos, lembranças, reflexões e decisões da pessoa, de acordo com o próprio González Rey (2016), não têm nada a ver com a motivação de seu comportamento. O aluno, como sujeito da Atividade de Estudo, é substituído pelo objeto (o conhecimento científico). Na opinião de Repkin, o motivo-meta da atividade se forma no sujeito, como resultado de um processo lento e complexo de “redefinição” da meta externa. O que determina que o conhecimento científico possa tornar-se motivo-meta é externo ao sujeito, pois depende, por um lado, da existência dos conceitos científicos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática; pelo outro, de que esse próprio conhecimento esteja ligado pelo conteúdo com as necessidades presentes no estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Atividade de Estudo é a principal teoria desenvolvida no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Nenhum outro sistema didático elaborou uma proposta teórica e metodológica dessa magnitude. Sua definição, conteúdo e estrutura, bem como as pesquisas experimentais realizadas a esse respeito, revolucionaram a Didática Desenvolvimental na ex-União Soviética, sobretudo, entre as décadas de 1960 e 1990.

V. V. Repkin, junto com D. B. Elkonin e V. V. Davidov foi um dos principais representantes dessa teoria. Seus aportes fundamentais estiveram tanto na elaboração de uma nova estrutura para a Atividade de Estudo, na definição do papel dos motivos, objetivos, interesses cognitivos e necessidades no processo de sua formação quanto na criação das condições didáticas objetivas indispensáveis para isso.

Contudo, a obra de Repkin ficou presa às próprias limitações de sua época: ao caráter determinista da atividade objetiva (externa) em relação a subjetiva (interna); à compreensão da Atividade de Estudo enquanto processo de interiorização dos conhecimentos, em lugar de produção de sentidos subjetivos; ao predomínio do caráter cognitivista dos processos didáticos, com o que se nega a unidade do simbólico e emocional na constituição da subjetividade; à negação do aluno enquanto sujeito de sua própria atividade.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования). Психологическая наука и образование. n. 2, p. 5-11, 2000.

_____. (Org.). Психологические проблемы учебной деятельности школьника. Москва: Sovetskai Russia, Сб, 1977.

_____. Теория развивающего обучения (Teoria da aprendizagem desenvolvimental) Moscou: Иhtop, 1996. 544p.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. O conceito da Atividade de Estudo dos escolares. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 6, p. 13-26, 1981. Disponível em <http://www.voppsy.ru/issues/1981/816/816013.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2018.

DUSAVITSKII, A. K. Доклад на шестой научно-практической конференции Международной Ассоциации. Развивающее обучение. Moscou, 1999.

ELKONIN, D. V. O estrutura da atividade de estudo (Estrutura da atividade de estudo). In: ELKONIN, D. V. *Избранные психологические труды (obras psicológicas selecionadas)*. М.: Педагогика, 1965/1989. 560 с.

_____. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте (Problemas psicológicos de formação da atividade de estudos nos escolares de menor idade). In: KOSTIUK, G.; SHAMATA, P. *Вопросы психологии обучения и воспитания (Questões de Psicologia do Ensino e da educação)*. Ucrânia: Kiev, 1961. p.142-143.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Marxismo, subjetividad y psicología cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y Crítica de la Psicología*, n. 7, p. 40-55, 2016. Disponível em <http://www.teocripsi.com/ojs>. Acesso em: 11 mai. 2017.

_____. *O pensamento de Vigotsky*. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2005.

LEONTIEV, A. N. К теории развития психики ребенка (Teoria psicológica do desenvolvimento infantil). «Советская педагогика», 1945, № 4. In: LEONTIEV, A. N. *Проблема развития психики (Problema do desenvolvimento psíquico)*. Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1959. p.286-302.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética *obutchénie*-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017. p.7-16.

МАТВЕЕВА, Н. Е.; РЕПКИН, В. В.; СКОТАПЕНКО, П. В. Психологические Предпосылки Самостоятельных форм Учебной деятельности (Condições de domínio de formas independentes da atividade de estudo na escola). Вестник, вып. 8, 1975, № 122. С. 42-50.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2017.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./jun. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 17 mai. 2017.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 267-286, p. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>. Acesso em: 17 mai. 2017.

REPKIN, V. V. О Формирование Учебной Деятельности В. МладШем Школьном Возрасте (A formação da atividade de estudo na idade escolar primária). *Вестник*, вып. 11, 1978, № 171. С. 40-49.

_____. О Понятии Учебной Деятельности (O conceito de atividade de estudo). *Вестник*, вып. 9, 1976a, № 132. С. 3-10.

_____. Развивающее обучение и учебная деятельность (Ensino desenvolvimental e atividade de estudo). (Publicado inicialmente na cidade de Riga, 1997). *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. Стрoение Учебной Деятельности (Estrutura da atividade de estudo). *Вестник*, вып. 9, 1976b, № 132. С. 10-16.

_____. Формирование Учебной Деятельности Как Психологическая Проблема (A formação da atividade de estudo como um problema psicológico). *Вестник*, вып. 10, 1976c, № 155. С. 32-38.

PARTE IV

SIGNIFICADO E SENTIDO E A QUESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À ATUAÇÃO DE PROFESSORES

POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À ATUAÇÃO
DE PROFESSORES E A QUESTÃO DO ENSINO
APOSTILADO: QUE SENTIDO ISSO TEM?

Suely Amaral Mello

No momento em que finalizo este texto, não posso deixar de destacar a importância desta discussão neste lugar importante que é a Universidade Pública, espaço de discussão de ideias e de produção de conhecimento a partir da pesquisa e da reflexão. Deste ponto de vista, cumprimento os colegas da organização por não desistirem da luta.

Cumprimento também os participantes do congresso pela mesma insistência em continuar sua formação, em manter o interesse pelo estudo. Quando estudamos, refletimos, discutimos, nos tornamos pessoas melhores. Como afirmam Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014), o estudo é a única atividade cujo produto é a própria pessoa que estuda.

O tema desta mesa me proporciona a oportunidade de comentar o que tenho aprendido sobre esta questão tão essencial que é a atuação do-

cente e os sentidos que ela ensina – com ou sem intenção - e que a criança aprende a atribuir à escola e ao conhecimento em seus primeiros contatos com a cultura escolar. E este sentido condiciona a formação de motivos e, portanto, a constituição ou não da atividade das crianças e alunos, incluindo, mais tarde, a constituição da atividade de estudo e a relação com a escola, com o estudo, com o conhecimento e com a vida.

Um terço das crianças brasileiras de 0 a 3 anos frequentam a creche e, como diz Guatarri (1981), aí se dá a iniciação. Aí defronta-se, como afirma Leontiev (1978, p. 214), com “um sistema de significados já preparado, historicamente conformado, que vai assimilando da mesma forma como vai dominando um instrumento, esse portador material do significado”. No entanto, o que chega a ser para a criança esse instrumento dependerá do sentido que ela atribua a esse objeto ou situação a partir da vivência com o objeto ou situação. Conforme Leontiev (1978, p. 215), “o sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do sujeito, daquilo que o impulsiona a agir com aquilo para o que está orientada sua ação como resultado imediato desta. Em outras palavras, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.”

Assim, na relação que estabelece com o conhecimento, por meio das experiências vividas desde a pequena infância, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escola e o conhecimento – sobre a cultura. E esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e pelo lugar que a cultura ocupa nessas situações. Como afirma Vigotski,

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*. (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Considerando a relação entre motivo e sentido, entendemos que esse sentido inicial, aprendido pela criança com a maneira como a cultura

– o conhecimento - é tratado na escola, vai condicionando a constituição dos motivos de estudo na criança. Como afirma Leontiev (1978, p. 234),

[...] os motivos se vão formando na vida real da criança; a unidade da esfera motivacional da personalidade concorda com a unidade da vida, por isso, os motivos não podem se desenvolver seguindo linhas isoladas, não vinculadas entre si. Por conseguinte, trata-se de que as tarefas de educar os motivos de estudo estejam ligadas com o desenvolvimento da vida, com o conteúdo das verdadeiras relações vitais da criança; apenas com essa condição os objetivos apontados serão suficientemente concretos e, o que é fundamental, reais.

É certo que, da citação acima se conclui que o sentido que a criança atribui à escrita ou os motivos de estudo que nela vão se constituindo podem ser modificados por novas vivências. No entanto, para isso, na escola, se faz necessária uma atitude intencional da professora ou do professor voltada para diagnosticar o sentido que a escola e o conhecimento já assumiram para as crianças ao chegarem ao ensino fundamental.

Se considerarmos que o professor e a professora são os organizadores das experiências vividas pelas crianças na escola desde os primeiros meses de vida, o impacto que a atuação docente tem na constituição da pessoa, na formação e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade é enorme. E enormes também são os desafios que envolvem, por exemplo, a constituição de uma nova cultura escolar se quisermos para as nossas crianças uma educação desenvolvente, uma educação que de fato promova a formação de cada criança para ser um dirigente, como afirmava Gramsci (1972) ser o papel da escola e o compromisso docente e que eu não me canso de repetir. Precisamos colocar de ponta-cabeça o que fazemos em relação à organização e uso dos espaços da escola e do território e ao uso dos materiais; uma revolução na forma de organizar e gerir o tempo; uma transformação radical nas relações entre adultos e crianças, crianças e crianças, entre os adultos da escola, e entre a escola e as famílias, entre a escola e o território; uma revolução naquilo que adultos e crianças fazem na escola, em como a escola promove o encontro das novas gerações com a cultura historicamente acumulada; uma transformação radical em como vivem esse tempo na escola.

Alguém de fora da área poderia se perguntar: mas por que um serviço que é ainda tão novo precisa já de uma revolução na sua organização? Afinal, a expansão da educação infantil, a constituição de redes de atendimento educacional à infância - e não mais de cuidado ou guarda - começa de fato nos anos 80.

Acontece que este serviço novo adotou concepções velhas, do senso comum: um fazer com base no “eu acho”. E nas condições da formação inicial em que cresce a tendência à formação à distância na formação de professores, em que a iniciativa privada é responsável pela quase totalidade da formação – dados recentes mostram que 80% dos professores são formados por faculdade privadas, muito mais negócios lucrativos que espaços de formação de profissionais para realizar uma educação capaz de promover o máximo desenvolvimento humano. Sem conseguir dimensionar o papel intelectual do professor e conseqüentemente sua necessidade de estudo e atualização, a partir de uma formação acanhada, os formados tendem a supervalorizar sua formação e a resistir a novas ideias: não sabem o que não sabem... ou seja, não percebem o universo do conhecimento humano e se contentam com o pouco conhecimento adquirido.

Por tudo isso, continuamos, por um lado a pensar a criança pequenininha como incapaz de aprender e como objeto de cuidados, e, por outro lado, começamos a tratar as crianças pequenas como alunos. Começamos a trancar as crianças desde bebês numa sala de aula e a querer dar aulas para elas. E isso quando aprendemos com Zaporozhets (1987) que, se queremos potencializar o desenvolvimento humano na infância, não será transformando os bebês em pré-escolares e nem os pré-escolares em escolares, mas aprofundando as formas da atividade prática, lúdica e plástica. E mesmo quando aprendemos com a sociologia da infância que o desafio colocado aos professores que trabalham com a pequena infância é o de aprender a ser um professor que não dá aulas, que não tem alunos e nem sala de aula, pois não é sob a forma de aula que os pequenos conhecem o mundo e aprendem; não é trancafiados numa sala que as melhores experiências são vividas na infância; não é sendo tratados como precocemente como alunos que as crianças formam para si as melhores qualidades humanas.

Sem considerar os novos conhecimentos produzidos sobre as crianças pequenas e sobre como elas aprendem, passamos a nos orgulhar de treiná-las com letras e sílabas e números, sacrificando o significado social da cultura escrita e da matemática e produzido nas crianças um sentido alienado para dois elementos tão importantes para o desenvolvimento humano pleno nesses tempos que vivemos.

E aqui vai um primeiro exemplo que entendo ser absolutamente emblemático desse sentido alienado que a escola ensina.

Numa situação em que a pesquisadora no fundo da sala registrava por escrito suas observações, numa turma de crianças de 6 anos, então no último ano na educação infantil, e que convivia desde os 4 anos com treinos de “escrita” – de fato, cópias e repetições de letras e sílabas – uma criança se aproxima e pergunta o que a pesquisadora fazia, demonstrando não reconhecer o procedimento como escrita, uma vez que não pergunta o que ela escrevia. De fato, escrever o que se percebe e copiar da lousa são dois atos distintos, e isso foi captado pela criança.

Ao obter a resposta da pesquisadora de que estava escrevendo, a criança perguntou por que, novamente demonstrando que, apesar de já longa convivência com cópias e treinos de letras e sílabas, não conhecia a função social da escrita.

Mas a resposta fundamental para a reflexão que aqui fazemos vem frente à resposta da pesquisadora de que escrevia para se lembrar mais tarde do que havia observado na turma: a criança pergunta “quem mandou?”.

Independentemente da boa intenção de famílias e professores/as, o sentido que esta criança aprendeu a atribuir à escrita é de que escrita é algo que se faz quando alguém manda.

Mesmo para quem já conhece este relato, quando pensamos sobre seu significado para a formação de motivos pessoais da criança para ler e escrever, seu impacto não perde força.

Esse é o sentido social – alienado e alienador - que ensinamos às crianças quando escrever não é uma necessidade de registro ou de comunicação, mas uma necessidade do adulto sem que este, pela convivência

que pode proporcionar às crianças com a linguagem escrita em sua função social, crie na criança a necessidade verdadeira de ler e escrever, ou melhor, de ler gibis, livros, bilhetes e de escrever recados, lembretes, histórias, registros de suas vivências. Importante lembrar que as crianças não nascem com a necessidade de ler e escrever. Esta é uma necessidade que nasce nas crianças quando elas convivem com adultos que leem e escrevem, ou seja, que utilizam a linguagem escrita de acordo com a função para a qual essa linguagem existe. No entanto, não nos deixemos enganar quando a criança chega na escola da infância querendo aprender a escrever “letrinhas”: esta certamente é uma necessidade criada pela família que, sem conhecer a fundo como se dá o complexo processo de desenvolvimento humano na infância, acredita que possa – e que seja benéfico - apressar o desenvolvimento psíquico das crianças antecipando aprendizagens para as quais a criança precisa formar funções psíquicas superiores que se formam e se desenvolvem justamente ao longo da pequena infância e da idade pré-escolar, enquanto a criança se relaciona emocionalmente com os adultos, explora os objetos em atividades de livre manipulação, brinca de faz de conta e de faz de conta com papéis sociais (VYGOTSKY, 1995).

Esse “mandar fazer” pela professora tem como contexto uma rotina de tempos rígidos com horários determinados para comer e dormir, de início e fim das atividades sempre dirigidas em conjunto para todas as crianças ao mesmo tempo independentemente de qual seja o número de crianças da turma – uma rotina cheia de atividades que a professora ordena: decide sozinha quando começa, quando termina, o que fazer, como fazer, com que material, com que finalidade.

Que sentido de escola as crianças vão criando para si desde pequenas a partir destas vivências?

E aqui vai outro exemplo relatado por uma aluna, ainda dos tempos de minha atuação na graduação, a partir de sua experiência aqui na cidade, na rede pública. As “festas”, e já coloco entre aspas, aqui na rede municipal costumavam ser famosas pela grandiosidade das coreografias que as crianças treinavam meses para repetirem todas ao mesmo tempo. No dia da festa, para surpresa e susto da professora - já preparada para ouvir e se sensibilizar com a fala das crianças, com um olhar crítico orientado

pela formação inicial e participação em grupos de estudos aqui na Unesp -, ao final da “festa”, uma das crianças se aproximou dela e perguntou: “Professora, quando a festa começa?”

O que se faz na escola pensando pelas crianças pode não ter o sentido que imaginamos que tenha para elas. Só garantimos que as coisas que propomos tenham o sentido que esperamos quando envolvemos as crianças nos processos – neste caso último, quando a festa também seja delas, porque feita com elas.

Criamos uma cultura de manter as crianças ocupadas na escola com uma sequência do que chamamos na escola de atividades, que não são de fato atividades, mas formas de manter as crianças fazendo coisas pra mostrar para as famílias. Assim fazendo, são famílias e suas expectativas, e as expectativas dos professores do Ensino Fundamental que dão sentido ao trabalho do professor e não as crianças e seu desenvolvimento.

Então, ainda antes do apostilamento, já vemos que a formação docente frágil não possibilita a apropriação de uma teoria que possibilite um trabalho docente desenvolvente, provocador do desenvolvimento humano; dificulta ao professor e à professora atribuir ao seu trabalho o sentido que ele poderia e deveria ter: a formação e o desenvolvimento em cada uma das crianças das melhores qualidades humanas. Em lugar disso, trabalha-se por sentidos que, do ponto de vista do papel da educação no processo de humanização, isto é, de formação e desenvolvimento das qualidades humanas, são alienados e produtores de alienação: ficar bem com a expectativa das famílias, mostrar que se é competente para os docentes do Ensino Fundamental. Para isso, enche-se o dia das crianças de coisas pra fazer e quanto mais treinadas no alfabeto, na escrita dos números, na normalização dos corpos, como diz Foucault (1997), quanto mais obedientes e conformadas forem as crianças, quanto menos curiosas e perguntadeiras, quanto mais silenciosas e pacíficas, quanto menos contestadoras e críticas, quanto menos iniciativa, quanto menos desejo de participação, melhor será avaliado o trabalho docente na educação infantil.

Invertamos o processo: produzimos uma nova geração domesticada, pagamos os professores e as professoras para transformar nossas

crianças em pessoas sem vontade de aprender, levamos nossas crianças para escola para aprenderem a não gostar de escola ou para esperar o mínimo da escola em matéria de conhecimento científico, vontade de aprender. Como diria o Gabriel, o pensador, “tá tudo dominado!”.

Do ponto de vista das orientações oficiais, damos um passo à frente e um atrás e isso também faz parte das políticas educacionais que interferem negativamente na atuação docente.

Em 1988, a constituição dá um belo empurrão para a educação infantil que se expandia naquele momento: anunciou a educação das crianças de 0 a 6 anos como direito das crianças e das famílias e obrigação do estado. Ainda que pouco tenha se concretizado, anunciava-se a criança como sujeito de direitos. Importante lembrar que até 1988, a creche era direito das famílias a terem suas crianças guardadas e cuidadas enquanto os responsáveis trabalhavam. A partir daí, começamos a falar em educar e cuidar, tudo junto e misturado. Um passo à frente.

Muitos profissionais não entenderam que a educação dos bebês acontece por meio da comunicação emocional e, portanto, na relação face a face, o que significa dizer que acontece nos momentos de cuidado – e por isso cuidado e educação não se separam. O bebê é um corpo emocional e a forma como o acolhemos, tocamos, falamos com ele constitui momento essencial de seu desenvolvimento. Sem entender isso, muitas professoras em nossos berçários continuam a reivindicar a presença de uma assistente com menor formação com quem dividir o trabalho, uma vez que entendem que não fizeram um curso superior para realizar os cuidados dos bebês.

Podemos nos perguntar que sentido atribuem ao seu trabalho com os bebês? Na “compulsão por educar” de que falam Reich e Schmidt (1975), é possível acreditar que queiram já instruir/educar os bebês a partir dos primeiros meses de vida. Nesse sentido, vale continuar a repetir o mantra de que docentes na educação infantil não dão aula, não tem alunos e nem salas de aula, pois não é sob a forma de aula ou de explicações que as crianças pequenas aprendem, nem se tornam alunos e alunas ao ingressar na educação infantil e nem aprendem em salas de aula, mas explorando o mundo - que deve ser rico de produções humanas e natureza - por sua

própria atividade como sujeitos que pensam, fazem, sentem e atribuem sentido ao que vivem.

Sem uma teoria desenvolvente que fundamente e sustente seu pensar e agir, temos professores e professoras que não conseguem dimensionar seu papel como intelectuais responsáveis pela formação de todas as crianças para serem dirigentes. E sem isso, não estabelecem uma relação crítica com aquilo que estão fazendo; não tem elementos para atribuir um sentido condizente com o trabalho que realizam ou podem vir a realizar. Por isso, apesar do anúncio em 1988, tratar bebês e crianças como sujeitos de direitos hoje - 30 anos depois - é, ainda, um desafio.

Em 1995, tivemos a publicação pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) de um documento exemplar orientando a atuação de professores em creches no trabalho com crianças de 0 a 6 anos: linguagem simples, curto, objetivo, completo, profundo e profundamente comprometido com a educação das crianças como sujeitos de direitos – os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças. Um passo à frente.

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996) anuncia, para trabalhar com bebês e crianças pequenas, a presença de um docente formado em nível superior: mais um elemento de valorização da educação infantil. Um passo à frente.

Mas, em seguida, é criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e as creches – a educação de 0 a 3 – não estão contempladas pelo Fundo. Um passo atrás. O governo só revê isso em 2007, pressionado pelo movimento das fraldas pintadas.

Em 1998, com a publicação dos RNCEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (BRASIL, 1998), os professores entendem que estes se sobrepõem ao documento de 1995. Esse referencial nacional, publicado no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) (1995-2003) e copiado de um documento espanhol conhecido como Caja Roja (a Caixa Vermelha que continha os livretos) envolvendo pessoal ligado às escolas particulares, chegou com força – um exemplar para cada professor,

com cursos para a formação docente em serviço - compartimentalizando o pensar e o agir: uma sala para cada tipo de atividade, áreas do conhecimento separadas umas das outras, reforçando, possivelmente por desconhecer a realidade da educação infantil pública, a tendência à antecipação da escolarização nos moldes do ensino fundamental. Um passo atrás.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) recuperam a centralidade do brincar e das interações na educação de 0 a 6, orientando o pensar e o agir docentes numa direção que supera a escolarização proposta nos Referenciais (BRASIL, 1998). Um passo à frente.

Mas, em 2016, nem bem se começam a conhecer as Diretrizes, já se começa a falar na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que, de novo, tem a cara do trabalho centralizado no professor que explica, dá aulas e avalia competências. Um passo atrás.

Um passo à frente, um passo atrás.

A falta de continuidade gera uma certa falta de compromisso nessa nossa sociedade do espetáculo, como disse Debord (2000). As pessoas aprendem a esperar o novo e, depois do novo, outro novo... e cada governo parece querer deixar sua marca, mesmo que esta seja ruim.

Enquanto não resolvermos impedimentos à formação com qualidade do educador, veremos esta história se repetir.

Criticar as condições de trabalho já se tornou um mantra. Sem desmerecer a necessidade de melhores condições de trabalho - o que mais urgentemente implica menos crianças por turma -, entendemos que certamente elas condicionam a atuação do professor, mas docentes que aproveitam o conhecimento acumulado com relação à educação da infância encontram modos de superar isso. Podem lançar mão de formas diversificadas de gerir o tempo possibilitando formas de organização das crianças que não sejam sempre sob o controle do adulto, mas que promovam a participação, a iniciativa, a autonomia das crianças de modo a educar mais e a controlar menos, possibilitando tempo livre para a organização das crianças. No entanto, para isso é preciso estar disposto a compartilhar o poder

com o grupo, é preciso estar aberto às mudanças, estar aberto à produção do conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento, é preciso acreditar que as crianças são capazes de aprender, de se organizar, de participar. É preciso saber que não sabemos tudo, é preciso desconfiar do que sabemos. E para isso é fundamental a formação.

Sem essa formação consistente, professores e professoras ficam feito “muamba perambulando nas ondas do mar” (BUARQUE, 2006).

Agora, para além de todas essas idas e vindas nos documentos oficiais, os municípios têm suas próprias formas de entender e fazer a educação da infância. E também muitos modos de gerir o dinheiro público. Entre as escolhas possíveis para emprego das verbas para a educação, em lugar de melhorar o salário dos docentes, por exemplo, pressionados por editoras, muitas vezes por expectativas equivocadas das famílias e de docentes do Ensino Fundamental, e outras vezes por interesses espúrios, escolhem adotar um material apostilado, tendência que é grande na esfera privada e cresce na esfera pública - em 2010 eram 307 os municípios que eram atendidos por empresas. E a lei não impede o apostilamento desde que esteja de acordo com as Diretrizes - o que quer que isso possa significar.

Os pais - que desconhecem, de um modo geral, o papel da educação na formação da inteligência e da personalidade de seus filhos e o papel da escola da infância nesse tempo tão importante do desenvolvimento humano, quando as crianças estão formando funções psíquicas superiores tão sofisticadas como o autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência, se abrindo para o mundo e podendo formar para si a vontade de saber – acreditam que potencializam o desenvolvimento intelectual dos filhos com atividades que dão à educação infantil uma “cara de escola”. As famílias que não sabem que o sofisticado processo de desenvolvimento intelectual depende do acesso das crianças desde pequenininhas à cultura em suas formas mais elaboradas, acham que apostila é bacana, entendem que esta torna a escola pública parecida com a escola privada – o que, do ponto de vista do senso comum, é bom, pois temos uma cultura de que o privado é melhor que o público. No entanto, quando se trata de escola isso não é necessariamente assim. Ao contrário, creio que podemos apontar muito

mais escolas públicas de educação infantil fazendo um trabalho avançado que escolas privadas.

Mas, professores e professoras que não têm fundamentos teóricos que possibilitem uma orientação segura de seu pensar e agir, parecem gostar da ideia de um manual a seguir. E o pior de tudo é que, depois de um tempo usando apostila, muitos professores e professoras passam a pensar que não sabem trabalhar de outro jeito.

Para além do empobrecimento da experiência das crianças na infância – que não cabe num material pronto, pois a vida pulsa dentro da escola, fora do prédio, por cima dos muros, e cada objeto físico ou virtual trazido para a convivência das crianças – e para além do afastamento das crianças da sua condição de sujeito que faz escolhas e tem desejos de saber, o apostilamento é uma modalidade particular de privatização da educação, pois coloca nas mãos da iniciativa privada a formação de professores, a definição do que faz e como se faz com as crianças, a divisão dos tempos na escola, a definição do acesso ao conhecimento. Por isso, sem medo de errar, afirmo que a iniciativa privada define a restrição do acesso ao conhecimento. Em outras palavras, restringe a autonomia dos professores, interfere diretamente na formação da inteligência e da personalidade das novas gerações. Em outras palavras, o apostilamento é uma forma de controle sobre o trabalho pedagógico.

E para as crianças, ensina o quê? Análises feitas de material apostilado têm mostrado que boa parte dele se caracteriza por uma antecipação de atividades típicas do ensino fundamental, inadequadas para as crianças a quem se destina... A outra parte trata criança como incapaz, simplifica a cultura, desmerece a capacidade de aprender das crianças, restringe o acesso à cultura nas formas mais elaboradas, desconsidera o processo de aprender das crianças nas diferentes idades, trata o processo de aprender como treino desconsiderando a produção científica que tem mostrado que a criança aprende na condição de agente ativo em processo de conhecer o mundo. Enfim, trata a criança como objeto e como incapaz, na contramão de toda a discussão com base teórica e/ou empírica que aponta um novo conceito de criança potente e capaz de aprender atribuindo sentido ao que vive desde que nasce.

Nesse sentido, o apostilamento sacrifica a infância e suas formas de se apropriar do mundo e das qualidades humanas nele presentes; ensina as crianças um sentido de escola que vai marcar o resto da vida escolar e igualmente a vida profissional da pessoa. Aprender vira sinônimo de produzir resultados, não se cria a paixão pelo conhecimento que é essencial para a formação das máximas qualidades humanas nas novas gerações e papel essencial da escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BUARQUE, F. *Carioca*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006
- DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da Atividade de Estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.1, n. 21, p. 101-110, jan-jun 2014.
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- GUATARRI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

REICH, W.; SCHMIDT, V. *Elementos para uma Pedagogia não-autoritária*. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha e rev. Max Welcman. *Psicología*[online]v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito*. Obras escogidas. 1995. V. 3.

ZAPOROZHETS A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

ENSINO APOSTILADO E AS APRENDIZAGENS ESVAZIADAS DE SENTIDO

Olavo Pereira Soares

INTRODUÇÃO

Os processos de educação escolar têm, ao menos, três níveis básicos: a gestão, os currículos prescritos e as práticas escolares. Para cada um desses níveis há outras subdivisões. Há diferentes processos e modelos de gestão, tanto para a esfera pública quanto privada: a gestão do espaço, das turmas, das professoras, dos alunos, das indisciplinas, das formas de inclusão, das diferenças, dos objetivos da escola. A prescrição curricular não indica apenas quais conteúdos se deve ensinar, mas também “como” devem ser ensinados, e isso ocorre porque na esteira da prescrição temos os livros didáticos, as apostilas, as avaliações externas, as formas de ingresso no ensino superior. Por fim, as práticas escolares formam o nível em que há mais subdivisões. Nas práticas nós encontramos os currículos praticados e ocultos, as práticas disciplinares de conhecimento, as indisciplinas dos

discentes, as normatizações, as diversidades, as formas de dominação e de resistência.

No Brasil, os discursos dos gestores públicos, bem como parte das pesquisas em educação, tendem a separar estes três níveis e suas inúmeras subdivisões, criando um simulacro de autonomia e independência entre a gestão, a prescrição e as práticas. Sabemos que metodologicamente é preciso fazer opções e recortes, sem o que qualquer pesquisa seria inviável. Por outro lado, devemos sempre analisar cada aspecto da realidade como parte de uma totalidade, ou seja, um determinado elemento das práticas educativas não pode ser compreendido como se fosse separado ou distante da realidade que constitui a gestão escolar e a prescrição curricular.

É na perspectiva da totalidade que aceitamos o desafio de analisar, a partir de nossas pesquisas, os modelos de “ensino apostilado” que continuam sendo implantados no Brasil neste início de século XX. Para tanto, dividimos nossos argumentos em duas partes. Na primeira, elaboramos uma síntese que visa compreender a concepção de ensino apostilado no contexto amplo da Didática em sua trajetória histórica. Nosso esforço está em demonstrar que a gestão escolar, a prescrição e as práticas pedagógicas estão impregnadas de princípios que remontam ao início da modernidade no mundo ocidental em suas particularidades. Na segunda parte, debatemos e analisamos as alternativas apresentadas pelos teóricos e didatas vinculados à perspectiva histórico-cultural, tendo por objetivo demonstrar como esse referencial teórico nos permite repensar a didática escolar. Ao compreender a didática como parte de uma totalidade, poderemos concluir sobre as implicações que as mudanças em suas concepções podem trazer para a gestão, a prescrição e as práticas escolares.

OS MÉTODOS DE ENSINO COMO PROJETOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os processos de educação escolar, tal como conhecemos na atualidade, remontam há mais de quatrocentos anos. Isto se considerarmos a escola como uma instituição que surge e se desenvolve na modernidade europeia e que se espalha, via colonizadores e seus cristianismos, por diferentes regiões do planeta. Se a popularização deste modelo de escola foi

realizada durante a Revolução Industrial, a sua gênese e seus princípios básicos surgiram no contexto das reformas religiosas dos séculos XVI e XVII.

O primeiro compêndio moderno sobre a Didática foi elaborado por *Jan Amós Comenius*. A “*Didática Magna*” foi originalmente publicada em 1657 e acrescida de poucas modificações nos anos seguintes. A Didática de Comenius era movida por uma utopia, um ideal de paz que seria atingido a partir do momento em que todas as pessoas tivessem acesso a todo conhecimento (NARODOWSKI, 2004). Não por acaso, o lema desta Didática era “*ensinar tudo a todos*”. O que alimentava a utopia comeniana era seu desejo de ver extintas as guerras político-religiosas que assolaram a Europa do período. Em uma perspectiva histórica, a beleza de sua obra está mais relacionada aos objetivos que nela são apresentados do que nos métodos de ensino que nela foram propostos.

Em relação aos métodos de ensino e as concepções de aprendizagem, a didática de *Comenius* é essencialmente *empirista* e apresenta diversas analogias entre o desenvolvimento da natureza e a educação do “*espírito humano*”. Por exemplo, o capítulo XVII é dedicado aos “*princípios em que se funda a facilidade de ensinar e de aprender*”. Para Comenius, tais princípios se justificam a partir dos “*exemplos da natureza*” e nesta perspectiva “*está claro que a educação dos jovens se desenvolverá facilmente*”:

- I - Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam;
 - II - Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos;
 - III - Se proceder das coisas mais gerais para as particulares;
 - IV - E das mais fáceis para as mais difíceis;
 - V - Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas;
 - VI - Se em tudo se proceder lentamente;
 - VII - Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método
 - VIII - Se tudo for ensinado por meio da experiência direta
 - IX - E para a utilidade imediata
 - X - E com um método imutável, único e assíduo.
- (COMENIUS, 2002, p.165).

Para cada um desses “mandamentos” há exemplos de como as principais lições que o ser humano precisa aprender aparecem inicialmente nas formas da natureza. Em Comenius, a educação escolar deve começar cedo “*antes que as mentes se corrompam*”, porque os fenômenos da natureza se iniciam pela privação, bem como as atividades laborais da vida em sociedade são bem sucedidas se começam sobre uma base limpa e segura. É por esta razão que:

- I - A formação da juventude deve começar cedo;
 - II - Para cada aluno, a mesma matéria deverá ser ensinada por uma só pessoa;
 - III - Que primeiro sejam harmonizados os costumes sob o comando do educador.
- (COMENIUS, 2002, p.167).

Se o primeiro “mandamento” pede se inicie cedo, o último é o que define a perspectiva da didática comeniana, pois para se atingir a todos os objetivos propostos, o método de ensino deve ser “*imutável, único e assíduo*” (COMENIUS, 2002, p.165). Como nos demais princípios, a compreensão de que “*a natureza faz tudo com uniformidade*” é a justificativa para um método universal de ensino. Para Comenius “*A diversidade do método didático confunde os jovens e torna os estudos intrincados demais porque não só autores diferentes ensinam as artes de modos diferentes, como também um mesmo autor utiliza modos diferentes*” (COMENIUS, 2002, p.181). Em outras palavras: modos diferentes de ensino geram aprendizagens diferentes, mas a crença comeniana é de que se o ensino for o mesmo, as aprendizagens também serão semelhantes.

Assim, a sentença comeniana é clara:

- I – Que todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método, ensinando com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas;
- II – Que numa mesma escola a ordem e o modo sejam idênticos para todos os exercícios;
- III - Que as edições dos livros para uma mesma matéria sejam, na medida do possível, as mesmas.

(COMENIUS, 2002, p.181-182).

Pois bem, a definição de um método de ensino define as formas de gestão e de prescrição. Em Comenius, tão importante quanto “*ensinar tudo*” é “*ensinar tudo a todos*”, ou seja, a prescrição *do que ensinar* está submetida ao objetivo de que se deve ensinar *a todos* o mesmo conteúdo, nas mesmas escolas, com uma mesma ordem e com os mesmos materiais didáticos.

Em Comenius encontramos a gênese do ensino apostilado.

Passados quase quatro séculos, podemos afirmar que infelizmente temos pouco ou quase nada da utopia comeniana em nossas escolas, mas muito de seu método. Basta olhar a organização de nossas salas de aula, nossos currículos prescritos e os materiais didáticos utilizados para vermos a herança de Comenius.

Vejamos como a obra de Comenius é atualizada em nossos currículos.

A proposta curricular para o Estado de São Paulo, elaborada em 2010, traz na apresentação da Coordenadora Geral da Proposta, Professora *Maria Inês Fini*, os pressupostos comenianos revitalizados e com um vocabulário (pedagogês?) compatível com o século XXI.

A Proposta Curricular foi planejada de forma que *todos os alunos* em idade de escolarização pudessem fazer *o mesmo percurso de aprendizagem* nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as *estratégias metodológicas* e *o que se espera dos alunos em cada sérielano*.

Vale ressaltar que a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade.

A partir dessa base curricular comum também foi possível definir *as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas* e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las.

(SÃO PAULO, 2010, p. 4, grifo nosso).

Como nos ensina a famosa anedota do futebol brasileiro: “*faltou combinar com os russos!*”¹. E assim fazemos algumas perguntas básicas: quer dizer que com “*o mesmo percurso de aprendizagem*” os alunos vão aprender as mesmas coisas, tendo diferentes professores e em escolas com realidades sociais diferentes? É possível pré-definir as “*estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada sérielano*”? As “*as metas que os alunos*” devem “*alcançar nas disciplinas estudadas*” e que serão medidas em processos avaliativos passam a ser um “*direito*” dos alunos?

Há que se destacar nesse texto que introduz o currículo paulista o recurso de tentar modificar o significado da expressão aprendizagem. É um recurso ideológico, visto que o currículo prescrito define o que se espera dos conteúdos e informações a serem assimiladas pelos alunos das escolas atendidas pelo poder público (GOODSON; 2008). Portanto, a prescrição curricular é sempre uma proposta de conteúdos a serem ensinados, e não há como pré-definir por meio da prescrição quais serão as aprendizagens. Afirmar que a partir do que será ensinado haverá aprendizagens é apenas uma “tática” que evita demonstrar que tais proposições desconhecem totalmente quem são os “russos” e que não fazem questão nenhuma de conhecê-los.

Tal “tática” ideológica se explicita no mesmo parágrafo, pois trata das “*estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos*”. Pois bem, não são os alunos das escolas que definem estratégias metodológicas. Na prescrição elas devem vir prontas, pré-definidas “*nas metas que os alunos têm direito a alcançar*”. Trata-se da expressão completa e acabada do currículo *prescrito* que se pretende *praticado*. Afinal, os materiais didáticos continuam definindo para os alunos o que eles podem aprender, e demonstrando para os professores como ensinar.

O que pretendemos demonstrar é que existe a permanência de uma concepção de didática na qual a preocupação principal é sempre com o ensino, e no neste caso, a única aprendizagem que importa é aquela ex-

¹ “Reza a lenda que na Copa de 58, o técnico Feola bolou um esquema infalível contra a seleção soviética: Nilton Santos lançaria a bola pela esquerda para Garrincha, que driblaria três russos e cruzaria para Mazzola marcar de cabeça. Garrincha ouviu o professor atentamente: “Tá legal, seu Feola, mas o senhor combinou com os russos?””. Disponível em <https://racismoambiental.net.br/2016/05/16/faltou-combinar-com-os-russos-por-gregorio-duvivier/>

pressa pelos alunos nas avaliações oficiais. Após décadas de pesquisas que demonstram a importância da compreensão sobre quem são e como vivem os alunos, nossa atual prescrição ainda mantém a visão de que os alunos são todos iguais, como na famosa crítica do grupo *Pink Floyd* no videoclipe da música *Another brick in the wall*.

É neste cenário que o “*ensino apostilado*” tem um *significado* muito preciso para nós que pesquisamos e defendemos uma educação mais humana e humanizadora. Ele é a expressão de uma educação escolar pragmática, utilitária, na qual professores e alunos não devem se preocupar em “*produzir*” conhecimento, mas apenas em “*reproduzir*” o conhecimento que está nas apostilas.

Ocorre que esta assertiva não está clara, bem definida. Ela está envolta em um discurso (novamente o pedagógico) de participação, de democracia e valorização da cidadania. O que torna a compreensão do significado ainda mais complexo para os professores.

Isto ocorre, por exemplo, na prescrição para o ensino da história da atual proposta curricular paulista. Aqui, há um movimento dúbio de negação e apropriação da herança comeniana. A negação ocorre nas justificativas da proposta, pois defende que:

os estudantes devem desenvolver um posicionamento crítico frente aos problemas que afetam a vida social, reconhecendo o diálogo como ponto de partida fundamental para a tomada de decisões coletivas [...] o educando deverá ser capaz de refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, cuidando para preservá-lo e assumindo posturas e atitudes de intervenção solidária na sociedade, visando à conquista de níveis elevados de qualidade de vida para si e para o conjunto dos cidadãos.

(SÃO PAULO; 2010, p. 30).

Enquanto a justificativa da proposta se distancia de Comenius ao propor um aluno participativo e que tire suas próprias conclusões sobre o conhecimento histórico, a organização currículo indica a manutenção da perspectiva comeniana. Isto ocorre porque no currículo de história do Estado de São Paulo deste início de século XXI mantém a “*lógica de or-*

denação dos conteúdos sob a perspectiva da linearidade sequencial” (NETO; CIAMPI, 2015).

Assim, enquanto as justificativas tentam se adaptar à atualidade, a organização do currículo replica um modelo de produção de conhecimento histórico típico do positivismo do século XIX: a linearidade, o eurocentrismo, o ensino sequencial dos conteúdos. Décadas de pesquisa em educação foram gastas no *pedagogês* da introdução e da justificativa, porque na prescrição o que permanece é a aprendizagem da história que se inicia na “*Pré-história*”, continua com as “civilizações do oriente próximo”, depois “Grécia”, “Roma”, “Idade Média europeia” etc...

Trata-se de um modelo de prescrição que está adequada ao ensino apostilado: para cada série, todos os alunos devem aprender a mesma sequência de conteúdos.

Ocorre que os cursos de história das universidades têm concepções diametralmente opostas sobre o ensino, as aprendizagens e a construção do conhecimento. Se entre os historiadores, e na produção historiográfica em geral, há muitas divergências, também existe um consenso: as características da concepção positivista da história com suas sequências, verdades e narrativas distanciam os sujeitos sociais de sua própria história, negam as diversidades, mantêm excluídos da história povos e classes sociais. No entanto, é justamente uma concepção positivista da história que subjaz a proposta curricular do Estado de São Paulo: um sistema apostilado com *Cadernos do aluno* e do *professor*, com sistemas de avaliação da aprendizagem voltados para a memorização, e com uma metodologia de ensino de retirar do professor e dos alunos a autonomia para a construção do conhecimento (NETO; CIAMPI, 2015).

A organização do currículo define formas de gestão e o que se espera das práticas escolares. É um espaço de disputas políticas e ideológicas que impõe para a educação escolar um modelo de sociedade. Não por acaso, temos propostas curriculares alternativas à linearidade positivista desde meados década de 1980. Naquele momento surgiram propostas de um ensino de história organizado por temáticas, nas quais professores e alunos deveriam trabalhar com a produção do conhecimento histórico de

forma *não linear e não sequencial*, utilizando para tanto algumas das ações próprias aos historiadores, como por exemplo, a *interpretação* de fontes históricas. Desde então, inúmeras práticas de ensino buscam cotidianamente transformar o ensino de história em um espaço de produção, no qual alunos e professores dialogam e se aproximam do conhecimento acadêmico.

Para nos manter na proposição de um ensino de história mais humano e humanizador, somos cotidianamente chamados a manter acesa a chama da negação ao modelo de ensino apostilado que desvaloriza a criatividade de professores e alunos, bem como dificulta o acesso de parte significativa da sociedade ao conhecimento historicamente acumulado.

Por sorte, nós dialogamos com alguns “russos”. E o que é melhor, nós “*combinamos com eles*”.

POR UMA DIDÁTICA QUE ELIMINE AS APOSTILAS

Em nossa trajetória de pesquisa encontramos em A. Leontiev (1978) um referencial teórico que nos permitiu propor novas práticas para o ensino de história (SOARES, 2008). Nessa toada, também dialogamos com V. V. Davidov (1982) que demonstra de forma singular como as pesquisas de L. S. Vigostki e do próprio Leontiev são fundamentais para elaborar uma proposta didática que proporcione aos alunos e professores maior desenvolvimento como seres humanos.

No processo, inserimos nossas pesquisas sobre o ensino de história na perspectiva de uma didática desenvolvimental. Quanto maior é nosso envolvimento com essa perspectiva, maior é a nossa compreensão de que o ensino apostilado é a sua negação, sua antítese.

As pesquisas desenvolvidas por Davidov (1982) não faziam uma crítica ao sistema apostilado, até porque ele não era o padrão na antiga União Soviética. No entanto, a crítica essencial de Davidov sobre as práticas didáticas de caráter empírico nos ajudam a compreender o fracasso das aprendizagens do sistema de apostilas e, concomitantemente, propor mudanças nas didáticas para o ensino da história.

Uma das críticas de Davidov ao empirismo didático é que ele se baseia na tríade “percepção – representação – conceito” (DAVIDOV, 1982). Esta tríade organiza currículos e práticas escolares em um processo que é simultaneamente linear e em espiral. É linear porque compreende que os estudantes estão em processo de “amadurecimento” natural e biológico, no qual as crianças conseguem desenvolver apenas a percepção e a representação, e somente adolescentes e jovens tem capacidade de compreender a representação e o conceito sobre determinado conhecimento. São formas de ensino em espiral porque os conteúdos “vão e vem”, se repetem ao longo das séries, mas com níveis diferentes de “profundidade” (SOARES, 2018b).

Este é nosso modelo atual, empirista e comeniano. Por exemplo: uma criança tem contato com a temática da escravidão nas séries iniciais, depois no ensino fundamental I e novamente no ensino médio. Mas, os níveis são diferentes: primeiro o contato sensorial e perceptível, depois o estudo das diferentes representações que a escravidão apresenta, e, por fim, a crença que nesta sequência o aluno consiga, ao final da jornada, conceituar o que venha a ser escravidão.

O que os postulados de Davidov demonstram é que essa didática não possibilita aos alunos o pensamento teórico sobre a realidade, pois a formulação conceitual deveria estar presente em todos os momentos do processo de escolarização. A análise do conceito permite aos estudantes e professores a inversão da tríade “percepção – representação – conceito”, pois a formulação conceitual possibilita o desenvolvimento de novas formas de percepção e representação sobre o objeto (SOARES, 2018b).

No exemplo citado, trata-se de permitir aos alunos, desde o ensino fundamental I a pergunta: afinal, o que é escravidão?

Essa é a pergunta que os historiadores fazem ao iniciar suas pesquisas. Precisamos incentivar crianças e adolescentes a conhecer e fazer perguntas semelhantes aquelas dos historiadores.

Reside neste aspecto outra grande contribuição de Davidov: na didática tradicional a escola trabalha com o conhecimento científico, mas desenvolve nos alunos apenas o pensamento empírico, cotidiano

(DAVIDOV, 1982). Isto significa que os estudantes têm contato com o resultado do conhecimento científico, até podem compreender a sua produção, mas por meio da didática tradicional desenvolvem ou reificam o pensamento empírico sobre a realidade. Em outras palavras, a escola com sua gestão, currículos e práticas colocam os alunos em contato com a ciência, mas a forma como este contato ocorre não permite aos alunos a apreensão sobre a essência do conhecimento, apenas sua aparência explicada através de textos, tabelas, gravuras, fotos e exercícios (SOARES, 2018b).

Nossa posição é que devemos assumir que o ensino de história na escola pode e deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre a realidade. Isso significa abandonar concepções pragmáticas sobre o ensino do passado, tais como a ideia de que devemos “retirar do passado lições para o presente”. Assim como o presente, o passado tem sua própria complexidade. Vale lembrar que os diversos anacronismos que ocorrem, tanto na história ensinada quanto na história pública, representam a forma mais comum de esvaziamento da história e de sua importância enquanto disciplina escolar.

No lugar de uma história linear, sequencial e eurocêntrica, devemos possibilitar uma história que questiona o passado. Uma história que pergunta sobre as fontes, os conceitos e a sua própria “periodização”. Novamente: este movimento é realizado pela historiografia desde, pelo menos, o advento do marxismo. Ou seja, na produção do conhecimento histórico acadêmico não existe, há mais de um século, a predominância de uma concepção positivista e linear da história, e mesmo a concepção eurocêntrica é bastante questionada.

Mas, nossas pesquisas demonstram que este movimento de trazer para a escola as perguntas dos pesquisadores é bem aceito nos meios acadêmicos, no entanto a força da tradição escolar por vezes é maior que a intencionalidade dos pesquisadores.

Vejam os.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam especificamente da obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, bem como de história indígena, trouxeram impactos significativos para

ensino de história. Como se sabe, trata-se de leis que são conquistas tanto do movimento negro quanto indígena. Conquistas que visam dar maior visibilidade às histórias “esquecidas” pelos currículos oficiais.

No caso específico de história da África, a lei contribuiu para que houvesse um incremento nas pesquisas e na difusão desses novos conhecimentos. Logo nos primeiros anos após a sua publicação, descobrimos no Brasil, em que quase metade da população se autodeclara negra ou parda, que a imensa maioria dos cursos de história não tinha nenhuma disciplina sobre história da África. Na esteira da lei surgiram disciplinas nos cursos de graduação, inclusão de conhecimentos nos livros didáticos, publicação de livros paradidáticos e as necessárias modificações nas propostas curriculares.

Tão interessante quanto as mudanças na prática das instituições são as transformações que a história da África impôs à historiografia brasileira e internacional. Afinal, como fazer história de povos em que a tradição da oralidade é mais forte que da escrita? Quais e quantas Áfricas existem? Quais impactos para os povos africanos do contato com o europeu? Como e quando ocorreram esses contatos? Como acessar as *fontes*? Como pesquisar com *fontes* que foram pré-selecionadas pelos europeus? A periodização europeia da história faz algum sentido para a história da África?

Slenes (2010) nos lembra de que essas são perguntas que estão presentes na historiografia brasileira e internacional há décadas. No entanto, no caso brasileiro, a referida legislação exige dos pesquisadores a centralidade nas perguntas sobre história da África, impactando positivamente não apenas essa temática, mas dando novas visibilidades aos estudos sobre a cultura afro-brasileira e dos povos afrodescendentes.

Temos por obrigação nos perguntar se, mesmo com a legislação a favor, esses novos conhecimentos sobre história da África impactam na produção do conhecimento histórico escolar. No ensino apostilado, infelizmente, sabemos que a resposta é negativa. Isto porque, neste modelo, o currículo, a gestão e as práticas escolares ensinam o conhecimento já produzido pelas pesquisas acadêmicas e não se preocupam com as aprendizagens que produzem conhecimento.

Nos livros didáticos das séries iniciais, a história da África é apresentada para os alunos através da “percepção” sensorial e de diferentes formas de “representação”. Aos alunos são apresentados gravuras e desenhos, que em muitas situações não se relacionam com o texto escrito que a criança deve ler para “aprender” sobre aquele conteúdo. Assim, se nos detivermos apenas na análise dos livros, veremos que o ensino de história da África, nos livros didáticos, faz o oposto do que defende a legislação, pois alimenta estereótipos e preconceitos (MONTEIRO, 2018).

Nas salas de aula, na forma como os currículos e as práticas estão definidas, ocorre processo semelhante: crianças e adolescentes não interagem com as perguntas elaboradas pelos historiadores, não dialogam sobre os impactos que a África traz para a história e para a historiografia, não formulam conceitos em diálogo com os conceitos historicamente formulados.

Em termos de desenvolvimento do pensamento, os conteúdos de história da África são semelhantes a quaisquer outros conteúdos tradicionais dos currículos para o ensino de história, pois não possibilitam aos alunos outra forma de pensamento, senão a reificação do pensamento empírico sobre o passado, já existente no senso-comum.

Em síntese: tão importante quanto modificar os conteúdos e os currículos é transformar as didáticas de ensino desses conteúdos. Uma didática desenvolvente para o ensino de história está sustentada na subversão das práticas pedagógicas de base empiristas e da lógica formal. Elaborar essa didática é o nosso desafio.

POR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Assim como para Davidov (1982), nós sabemos que, em muitos casos, crianças e adolescentes desenvolvem pensamento teórico. Por vezes, a própria experiência escolar desperta a curiosidade e capacidade de abstração. Ocorre que, nestes casos, as exceções se explicam menos pela didática escolar e mais pelas diferentes relações e vivências que os estudantes desenvolvem fora da escola (DAVIDOV, 1982). O ideal é que possamos

caminhar para a construção de uma didática para o ensino de história que tenha o desenvolvimento do pensamento teórico como um objetivo.

Vamos então fazer uma síntese do que já desenvolvemos até o momento, lembrando que ainda há muito para se pesquisar.

Uma primeira definição que consideramos importante é relativa aos objetivos do ensino da disciplina. Como sabemos, o ensino de história tem em sua trajetória escolar a marca do pragmatismo: estudar o passado para educar o sentido de nacionalidade, o civismo, os valores morais, a cidadania, os valores democráticos, o respeito à diversidade, enfim “aprender com o passado para melhorar o presente”. Muito já se escreveu sobre a falácia que é usar o ensino de história para desenvolver valores morais (LAVILLE, 1999), no entanto esse discurso permanece nos currículos, na gestão e se embrenham nas práticas escolares.

Isso não quer dizer que o conhecimento não modifica as pessoas. Muito pelo contrário, quando se trata de um conhecimento “novo”, um conhecimento “poderoso” como propõe Young (2014), as pessoas transformam a sua forma de pensar e de se relacionar com a realidade. Esse sim deveria ser um objetivo de se ensinar história: possibilitar aos alunos o pensamento teórico sobre a realidade concreta, ter a história como ferramenta do pensamento.

Para tanto, o movimento didático deve se inverter: não se trata de *aprender* com o passado, mas de *teorizar* sobre o passado. A aprendizagem da história, nessa perspectiva, passa necessariamente pelas perguntas que alunos e professores fazem ao passado, e não pelas possíveis respostas que ele pode nos dar.

Ao teorizar sobre o passado, começamos a nos perguntar sobre as relações sociais, os processos de dominação, as resistências, os poderes instituídos, os vencidos e os vencedores. As aulas de história deveriam sempre começar com perguntas e terminar com outras tantas. Conseqüentemente, não deve haver nas aulas de história uma resposta única, mas o levantamento de hipóteses e de suas inúmeras variáveis.

O ensino de história deve permitir aos alunos e professores as perguntas sobre as formas de organização do Estado, os modelos de educação escolar, as formas de opressão de gênero e sua resistência, a formação das classes sociais. Deve inserir também temáticas históricas frequentemente excluídas dos currículos oficiais, como o amor, o sentimento de maternidade ou paternidade, a constituição da família, a música e as artes como fenômenos históricos.

Em nossa concepção, pensar historicamente é teorizar sobre a história e sobre o passado. Consequentemente, esse aprendizado nos leva, dialeticamente, à desnaturalização da vida cotidiana.

Mas, como trabalhar didaticamente com essas concepções de ensino de história na prática escolar?

Inicialmente é preciso compreender que tanto alunos quanto professores têm *experiências históricas* próprias, e que estas não podem ser desconsideradas quando os alunos começam a interagir com o *conhecimento histórico escolar* (SOARES, 2018a).

É um movimento aparentemente simples, mas nem sempre é valorizado nas práticas escolares. Por exemplo, antes mesmo de ter aulas de história, o aluno tem noções sobre o que é a escravidão e o que ela representa. Tais noções e compreensões de senso-comum sobre este conceito fazem parte de sua *experiência histórica*: estão impregnadas na sua cor de pele, classe social, bairro em que mora, família, ancestralidade, amigos. Pois bem, se o conhecimento histórico escolar é apresentado para esse aluno sem o diálogo com sua *experiência histórica*, a tendência é que ele desenvolva duas aprendizagens distintas: uma aprendizagem escolar, para ter bom rendimento nas provas e exames, e a outra que permanece na sua trajetória de vida (SOARES, 2018a).

É por esta razão que a atividade de ensino de história deve ter início pelos *sentidos* que os alunos têm em relação a determinados conceitos e conhecimentos (SOARES, 2008). Para entrar em atividade em relação à história, os alunos precisam ser incomodados em suas interpretações pessoais e cotidianas. Precisam se posicionar sobre como se sentem

em relação àquela temática. Ou seja, os novos conteúdos devem se iniciar pelos *sentidos* e não pelos *significados*.

A compreensão do *significado* e sua consequente aprendizagem ocorrem quando os alunos internalizam o motivo da aprendizagem, quando o conhecimento histórico os ajuda a responder perguntas que eles mesmos elaboraram (SOARES, 2008). Como consequência, o conjunto de hipóteses levantadas pelos alunos permite que eles desenvolvam uma aprendizagem conceitual sobre determinado conhecimento.

A formulação de conceitos históricos por parte dos escolares é o nosso grande desafio.

Caminhamos com Davidov (1982) quando ele propõe inverter a lógica formal “percepção – representação – conceito”, para uma lógica dialética, na qual a didática possibilite que o pensamento faça a seguinte trajetória: “abstrato – concreto – abstrato (síntese)” (DAVIDOV, 1982).

É o oposto da lógica das apostilas. As aulas precisam começar com perguntas que incomodem os alunos e professores, tais como: há racismo no Brasil? O fim da escravidão trouxe igualdade para a população negra do Brasil? As cotas e ações afirmativas estão corretas?

No início, trata-se de um pensamento abstrato, porque embora a experiência histórica lhes traga sentido, poucos alunos tiveram a possibilidade de sistematizar essas perguntas em ambiente extraescolar. O concreto é possibilitado pelo contato com as fontes, os dados estatísticos, as representações da história. Dialeticamente, volta-se ao abstrato para pensar as hipóteses e a formulação de conceito sobre o racismo no Brasil.

Em linhas gerais essas são as nossas pesquisas. Tentamos demonstrar como a valorização de uma didática desenvolvimental para o ensino de história impõe novas formas de gestão escolar, pois é preciso repensar a organização das salas de aulas, dos horários, das normas, do uso dos espaços da escola. Por seu turno, os currículos precisam de outra concepção sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A prescrição precisa considerar que o desenvolvimento dos estudantes não é de forma alguma

linear, e que as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico existem em todas as etapas do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v.19, n. 38, 1999.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.
- MONTEIRO, J. R. M. *O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade*. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas;, Alfenas/MG, 2018.
- NARODOWSKI, M. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.
- NETO, A. S. A.; CIAMPI, H. A história a ser ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.195-221, Jan.-Mar. 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenação Geral. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SLENES, R. W. Importância da África para as Ciências Humanas. *Revista História Social*, n. 19, 2010.
- SOARES, O. P. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- _____. *Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018a.
- _____. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia; v. 2, n. 2, p. 440-463, Maio-agosto 2018b.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, 2014.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA

Professora Associada da Faculdade de Educação - FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Filosofia (1995) e em Pedagogia (2002). Mestrado em Educação (2005) e Doutorado em Educação pela Unesp/Marília (2008). Estágio pós-doutoral (CAPES - 2013/2014) na Université Paris-Sorbonne (Paris IV -CELSA). Experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de leitura e de escrita no ensino fundamental.

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

Pós-doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018). Professora Associada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação dessa instituição. Coordena o GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, da UFU, e é membro do GEPAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Pedagógica, da USP/SP.

ARMANDO MARINO FILHO

Doutorado em Educação pela Unesp/Marília (2011). Pós doutorado em Educação pela Unesp/Marília (em curso). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pedagogia e Licenciaturas). Participa do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” (UNESP/ Marília). Líder do Grupo de Pesquisa “Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem” (UFMS/ Três Lagoas). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional de Minas Gerais (2003). Membro participante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (CNPq). Atualmente é mestranda em Educação - PPGED - UFU. Proprietária da CARDOSO EDUCA LTDA.

CLÁUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

Graduação em Psicologia (UNESP/Bauru). Mestrado e Doutorado em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Docente no curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. Áreas de estudos e pesquisas: Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia da Educação, Desenvolvimento humano, Infância. Integra os Grupos de Pesquisas “Teoria Sócio Histórica Cultural e Epistemologia” e “Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano” - UNESP/Campus de Assis-SP.

DAGOBERTO BUIM ARENA

Doutor em Educação pela UNESP de Marília e Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal (FAPESP). Estágio pós-doutoral junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP), em Lyon, França (2010). Pós-Doutorado pela Université-Sorbonne, Paris IV (2014 - FAPESP). Livre-docente pela Unesp/Marília (2013). Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/ Marília.

DIEGO GONZÁLEZ SERRA

Cidadão cubano, nascido em 1938. Licenciado em Psicologia da Universidade de Havana em 1966. Viagem de estudos livres em Psicologia em Lovaina, Bélgica em 1969 - 70. Estudos de pós-graduação em Moscou, URSS, em duas ocasiões. Professor titular em Psicologia da Motivação de 1965 a 1980 na Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Diretor do Departamento de Psicologia da Academia de Ciências de Cuba e posteriormente professor titular no Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. Doutor em Psicologia em 1979. Foi o primeiro presidente da Sociedade de Psicólogos de Cuba em 1982 e depois vice-presidente. Atualmente é o vice-presidente.

ÉRIKA CHRISTINA KÖHLE

Professora da Educação Básica -II na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde 2001. Diretora de Escola Municipal em Marília. Graduada em Pedagogia (Unesp/ Marília) e em Letras (Unesp/ Assis). Mestrado em Educação pela Unesp/ Marília (2016). Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da pela Unesp/ Marília (em curso). Participa dos Grupos de Pesquisa (PPGE, Unesp/Marília): “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação” e “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

EUGENE MATUSOV

Professor na Escola de Educação da Universidade de Delaware/EUA. Nasceu na União Soviética. Estudou psicologia do desenvolvimento com pesquisadores soviéticos adeptos do paradigma vigotskiano e trabalhou como professor de escola antes de imigrar para os Estados Unidos. Usa abordagens dialógicas socioculturais e bakhtinianas para a educação, sendo seus interesses educacionais e de pesquisa a pedagogia dialógica e o estudo de como criar ambientes de aprendizagem seguros para todos os alunos.

FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Professora assistente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. Doutora em Psicologia (USP); doutorado sanduíche na Universidad Carlos III de Madrid. É membro do GEPAPE (Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica - FEUSP) e do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de estudos e pesquisas em Psicologia escolar - IPUSP).

GREICE FERREIRA DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - *Campus* de Marília - SP (2013). Membro do Grupo de Pesquisa “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação” (PROLEAO - Marília/SP). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e vice-líder do Grupo de Pesquisa “Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica” (UEL). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

IDANIA B. PEÑA GRASS

Trabalhou na Universidade Central de Cuba de 1990 a 2000. É psicóloga e proprietária da clínica vigotskiana “Centro de Desenvolvimento da Personalidade”, Rio Claro, São Paulo, Brasil. Este Centro se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotsky, atendendo várias áreas de saúde mental tais como diagnóstico, avaliação e orientação psicológica, psicoterapia, orientação vocacional, etc. A clínica trabalha com pessoas de todas as idades portadoras ou não de transtornos psíquicos, realizando atenção individual, grupal, familiar e escolar.

JESUS JOSÉ RANIÉRE

Graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1987); Mestre (1995) em Sociologia e Doutor (2000) em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas; é professor Livre-docente (2008) pela mesma universidade. Atualmente é professor titular (MS-6) estatutário da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho, Alienação, Estranhamento, Capital e Objetivação.

JOSÉLIA EUZÉBIO DA ROSA

Licenciada em Matemática pela UNESC (2004). Mestre (2006) e Doutora (2012) em Educação, linha de pesquisa Educação Matemática, pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Suas pesquisas estão vinculadas ao GEPAPe (“Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica” da USP), ao TEDMAT (“Teoria do Ensino Desenvolvidor na Educação Matemática” da UNISUL), o qual lidera, e ao GPEMAHC (“Grupo de Pesquisa em Educação Matemática uma Abordagem Histórico-Cultural” da UNESC).

OLAVO PEREIRA SOARES

Graduado em História pela Unesp, campus de Assis. Mestre e Doutor em Educação pela USP. Professor Adjunto na Universidade Federal de Alfenas. Em 2006 ingressa na UNIFAL-MG, Universidade Federal de Alfenas, atuando nos cursos de graduação de História e Pedagogia nas disciplinas vinculadas ao ensino de história e orientando pesquisas no âmbito do PPGE/UNIFAL-MG. Lidera o Grupo de Pesquisa denominado “Educação: histórias, culturas e práticas” e, atualmente, coordena o PIBID da área de História.

PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM

Graduada em Pedagogia. Estudante do PPGED da Universidade Federal de Uberlândia - Mestrado. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (2004). Atualmente é professora do ensino fundamental I - Colégio Nacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: sistema Elkonin-Davidov e V. V. Repkin, didática desenvolvimental da atividade, interdisciplinaridade e didática.

ROBERTO VALDÉS PUENTES

Graduado em Educação (Cuba, 1991). Mestre em Ciências Pedagógicas (Cuba, 1998). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil, 2003). Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Professor Associado (D-IV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Coordena o GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente.

STELA MILLER

Doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília (1998). É docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. É membro do Grupo de Pesquisa “*Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural*”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I).

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). É docente do Departamento de Didática e membro do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. É líder do Grupo de Pesquisa “*Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural*” e Coordenadora Institucional do Pibid/Unesp.

SUELY AMARAL MELLO

Graduação em Letras Modernas pela Universidade Estadual Paulista (1975), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista /Unesp-campus de Marília. É vice-líder do grupo de pesquisa “*Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*”; e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKO

Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília (2016). Exerceu a função de coordenadora de área de Educação Infantil no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais durante sete anos e a função de diretora de Divisão de Acompanhamento de Entidades Parceiras e Escolas Particulares no Departamento Infantil durante um ano, na Secretaria Municipal da Educação (Bauru-SP). Atualmente exerce o cargo de diretora de escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização

Maria Rosângela de Oliveira
CRB - 8/4073

Capa e diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

300

Impressão e acabamento

Gráfica
unesp
Campus de Marília



2019

A relação significado-sentido tem sido posta como tema de pesquisas recentes por pesquisadores dos diversos segmentos de formação e atuação na área da Educação. Motivados por questões que têm caracterizado, mais recentemente, o mundo da escola, tais como o baixo rendimento cognitivo dos alunos, as inúmeras situações de intolerância e violência que aparecem no interior dessas instituições, a desmotivação dos alunos, a redução e os limites postos aos materiais de estudo que são impostos à rede pública estadual de ensino, o impacto das mídias e novas tecnologias no mundo atual, dentre outros fatores, muitos desses pesquisadores buscam responder a essas problemáticas por meio do estudo das relações entre significado e sentido pensando em uma educação que, de fato, desenvolva os estudantes, ou seja, que provoque neles as mudanças qualitativas requeridas à formação de sua subjetividade, sua consciência e sua personalidade, em suma, uma educação humanizadora.

ISBN 978-85-7249-035-1



9 788572 490351